José Ozildo dos Santos
Elaine Cristina Pereira Guimarães
(organizadores)

EDUCAÇÃO, SOCIEDADE & CIDADANIA

GEADES
2019

José Ozildo dos Santos
Elaine Cristina Pereira Guimarães
(organizadores)

EDUCAÇÃO, SOCIEDADE & CIDADANIA

GEADES

2019

CONSELHO EDITORIAL
Prof. D.Sc. Ivanaldo Oliveira Santos – UERN
Prof. DSc. Patrício Borges Maracajá – UFCG
Prof. Me. Douglas da Silva Cunha – UEPB
Prof. Me. Ennio Artur Aires Porto Ferreira – FIP
Prof. Me. Estoécio Luiz do Carmo Júnior - UFCG
Prof. Me. José Ozildo dos Santos - UFCG
Prof. Me. José Rivamar de Andrade - UFCG
Prof. Me. Paulo Fernando da Silva – UNITER
Prof. Msc. Luciano de Brito Júnior - IFPB
Profª D.Sc. Alecksandra Vieira de Lacerda - UFCG
Profª D.Sc. Silvia Regina Gobbo Rodrigues - UnB
Profª Me. Thomas Bruno Oliveira – UEPB
Profª. D.Sc. Juliana Roriz Aarestrup - IFMT
Profª. D.Sc. Marisa Artmann - IFMT
Profª. D.Sc. Marisa Artmann - UNIC Sinop
Profª. D.Sc. Samara Campos de Assis - FIP
Profª. D.Sc. Rosângela Vieira Freire – IFCE
Profª. Ma. Eriana Serpa Barreto - UFMT
Profª. Ma. Rosélia Maria de Sousa Santos - FRCG

Ficha Catalográfica
Catalogação na Fonte

SANTOS, José Ozildo dos; SANTOS, Elaine Cristina Pereira Guimarães. **Meio Ambiente & Prática Educativa**.
/José Ozildo dos Santos & Elaine Cristina Pereira Guimarães (organizadores). – Campina Grande - PB, Grupo de Estudos Avançados em Desenvolvimento Sustentável do Semiárido- GEADES, 2019.
110p.

E-book – ISBN – 979-85-6598-568-7

1. Processo Educativo. 2 Meio Social. 3. Cidadania Participativa. I. Título.

CDD: 418.7

A reprodução de partes ou do todo deste trabalho é permitida, desde que haja a devida citação bibliográfica dos autores, conforme a legislação brasileira vigente.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 9
A IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DA LINGUAGEM TEATRAL EM SALA DE AULA NA CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR DA PARAÍBA..... 11
José Ozildo dos Santos
Elaine Cristina Pereira Guimarães
Thaís Carneiro de Brito
Renata Chaves Cardoso
Romildo Araújo Macena
Olívio Medeiros de Oliveira Neto
EDUCAÇÃO E LUDICIDADE: Explorando os jogos teatrais em sala de aula..... 21
Isabel Cristina Fernandes Costa
Angeolini Bezerra dos Santos
Akssa Yalle Beserra de Araújo
Elaine Cristina Pereira Guimarães
Maria Helena de Carvalho Costa
José Ozildo dos Santos
A DISCRIMINAÇÃO E O PRECONCEITO ENQUANTO AFRONTAS AOS PRINCÍPIOS QUE REGEM OS DIREITOS HUMANOS..... 31
José Ozildo dos Santos
Renata Chaves Cardoso
Elaine Cristina Pereira Guimarães
Akssa Yalle Beserra de Araújo
Rafael Cândido Crispim

Isabel Cristina Fernandes Costa
PRÁTICAS PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS..... 43
José Ozildo dos Santos
Elaine Cristina Pereira Guimarães
Angeolini Bezerra dos Santos
Akssa Yalle Beserra de Araújo
Romildo Araújo Macena
Isabel Cristina Fernandes Costa
A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR DA PARAÍBA SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE E TEMAS TRANSVERSAIS..... 51
José Ozildo dos Santos
Angeolini Bezerra dos Santos
Romildo Araújo Macena
Estoécio Luiz do Carmo Júnior
Thaís Carneiro de Brito
Olívio Medeiros de Oliveira Neto
A SOCIEDADE ATUAL E OS DIREITOS HUMANOS..... 59
José Ozildo dos Santos
Elaine Cristina Pereira Guimarães
Angeolini Bezerra dos Santos
Estoécio Luiz do Carmo Júnior
Akssa Yalle Beserra de Araújo
Isabel Cristina Fernandes Costa
DISCUTINDO A GESTÃO ESCOLAR NA ATUALIDADE..... 71
Renata Chaves Cardoso
Maria Helena de Carvalho Costa
Thaís Carneiro de Brito
Elaine Cristina Pereira Guimarães
Rosélia Maria de Sousa Santos
José Ozildo dos Santos
A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO CONTRIBUTO AO FORTALECIMENTO DO EXERCÍCIO DA CIDADANIA..... 81
Thaís Carneiro de Brito
Renata Chaves Cardoso
Estoécio Luiz do Carmo Júnior
Rosélia Maria de Sousa Santos

José Ozildo dos Santos
Elaine Cristina Pereira Guimarães
OFICINAS EDUCATIVAS: Metodologia e prática docente 91
Renata Chaves Cardoso
Maria Helena de Carvalho Costa
Thaís Carneiro de Brito
Rosélia Maria de Sousa Santos
José Ozildo dos Santos
Angeolini Bezerra dos Santos
O LIVRO DIDÁTICO E SUA CONTRIBUIÇÃO AO PROCESSO EDUCATIVO..... 101
José Ozildo dos Santos
Maria Helena de Carvalho Costa
Romildo Araújo Macena
Estoécio Luiz do Carmo Júnior
Olívio Medeiros de Oliveira Neto
Angeolini Bezerra dos Santos

APRESENTAÇÃO

José Ozildo dos Santos
- Professor Universitário

Existe um consenso de que "a educação transforma o homem". E, este, consequentemente transforma a sociedade. No entanto, para que as mudanças promovidas pelo homem em seu meio social sejam significativas, necessário se faz a existência um bom processo educativo capaz de contribuir para uma melhor formação do ser humano.

Quando se busca desenvolver um processo educativo voltado para a promoção da aprendizagem significativa não se pode esquecer de se privilegiar a formação do educando para um melhor exercício de sua cidadania. Por essa razão, a escola no cumprimento de sua função social precisa sempre repensar o seu papel, inovando suas práticas e construindo parcerias, capazes de contribuírem para a promoção de uma educação com qualidade.

Para inovar suas práticas o docente precisa ser aberto aos novos conhecimentos, às novas formas aprendizagens, ao uso desafiador de novas metodologias. E, também é preciso que esse profissional da educação seja capaz de transformar sua sala de aula em um ambiente acolhedor e propício ao desenvolvimento de um processo educativo compatível com as necessidades da atual sociedade.

''Educar não é tarefa fácil''. Desde a antiga Grécia muitos estudiosos e pesquisadores da educação veem fazer essa afirmação. E, mesmo com o avanço da tecnologia e de sua inserção no processo educativo, promover uma educação com qualidade, gerando aprendizagem significativa continua sendo uma tarefa bastante difícil.

Diante dessa realidade, a escola não pode simplesmente limitar ao processo de transmissão de conhecimentos: além de inovadora e criativa, ela precisa ser um espaço onde as desigualdades não se traduzam em diferenças, fato que pode contribuir para a formação de indivíduos 'ilhados' em si mesmos, indiferentes às demandas sociais e aos seus semelhantes. É preciso que a escola seja capaz de formar indivíduos conscientes de seu papel para com a sociedade, capazes de melhorarem as relações humanas e enxergarem as necessidades de seus semelhantes, mediante um olhar mais humano.

Na escola hoje necessária, não há lugar para o preconceito. Indiferença, discriminação e desigualdade também não possuem nenhum espaço. Nessa escola, a maior distância possível que pode ser admitida entre seus indivíduos, é aquela capaz de eliminar as diferenças e a desigualdades. Assim, além de inovadora e criativa, essa escola necessária, na busca do cumprimento de sua função social, deve privilegiar a educação em [e para] os direitos humanos, abrindo espaços para

a discussão de vários assuntos considerados importantes à formação do educando enquanto cidadão.

Neste livro apresentamos os resultados de algumas pesquisas desenvolvidas no contexto da educação básica, privilegiando a escola enquanto espaço inclusivo, mediante o desenvolvimento de um processo educativo voltado para a promoção da educação em e para os direitos humanos, enfatizando-se que esse tipo de educação constitui-se em contributo ao fortalecimento do exercício da cidadania.

Reconhecendo a necessidade de que a escola precisa ser inovadora, discute-se a utilização da linguagem teatral em sala de aula e das oficinas educativas, mostrando-se que a interdisciplinaridade e os temas transversais devem ter espaços em qualquer componente escolar, de forma que o docente não se limite apenas ao livro didático. E, seja criativo e inovador em sala de aula, fazendo com que seus alunos aprendam a aprender.

Fica, pois, o convite para uma boa leitura!

A IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DA LINGUAGEM TEATRAL EM SALA DE AULA NA CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR DA PARAÍBA

José Ozildo dos Santos
Elaine Cristina Pereira Guimarães
Thaís Carneiro de Brito
Renata Chaves Cardoso
Romildo Araújo Macena
Olívio Medeiros de Oliveira Neto

1 INTRODUÇÃO

O Teatro-educação tem uma importância fundamental na educação no tocante às aulas de Arte. Essa integração permite ao aluno uma gama de aprendizados que vão desde a socialização, criatividade, coordenação, memorização até a linguagem que é própria dessa área do conhecimento.

É importante também destacar que o teatro pode vir a ser uma ferramenta de trabalho para os professores já que um dos seus exercícios específicos é trabalhar aspectos comportamentais dos discentes, constituindo-se num aporte sob o qual o docente pode se apoiar em sua prática pedagógica.

No contexto escolar, a atividade teatral estimula por estimular à criatividade potencializa a espontaneidade e o autoconhecimento. Desta forma, os jogos teatrais e dramáticos precisam ser vistos como uma atividade cognitiva progressiva. Noutras palavras, o teatro deve ter um lugar prazeroso no contexto escolar, simplesmente porque ele promove uma melhor e maior convivência escolar.

Levando em consideração que o teatro contribui para o desenvolvimento corporal, desinibição e conhecimento da linguagem teatral, percebe-se que este recurso pode oferecer uma excelente contribuição para o processo de ensino aprendizagem.

Através do estudo de Arte, o teatro-educação surge com a necessidade de se trabalhar um projeto que aproxime mais o público juvenil de atividades lúdicas, que estimulem a sua criatividade, assim como, melhore a relação aluno-professor, aluno-aluno e aluno-funcionários, tornando assim o ambiente interno da escola mais prazeroso.

O presente trabalho tem por objetivo avaliar a importância dada pelos professores de uma escola de ensino fundamental, no município de Sumé-PB, ao uso da linguagem teatral no convívio escolar.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

O presente estudo foi do tipo descritivo. Nele, adotou-se uma abordagem qualitativa. O referido estudo foi realizado na cidade de Sumé, no Estado da Paraíba, tendo como campo de pesquisa uma escola pública estadual.

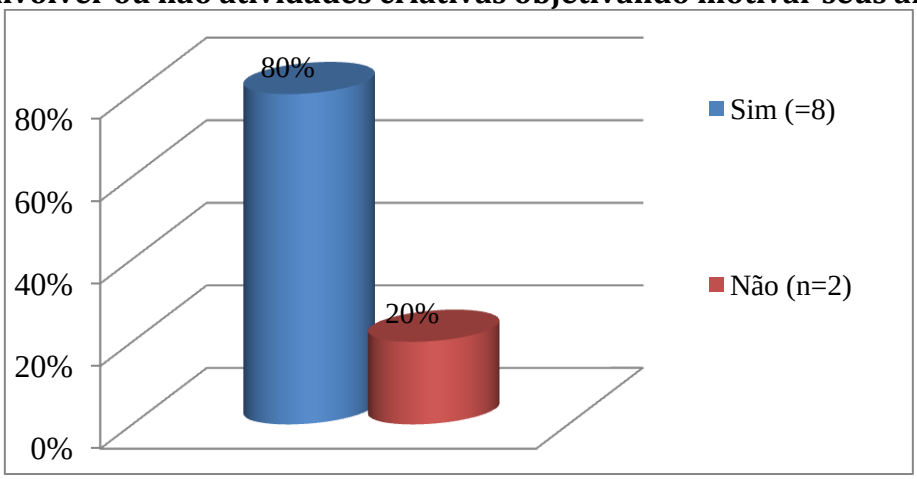
A população foi composta por 23 professores, que exercem suas atividades docentes na Escola Agrotécnica de Ensino Fundamental Deputado Evaldo Gonçalves de Queiroz, localizada na sede do município de Sumé-PB. Por sua vez, a amostra foi composta por 10 professores que se encontram em pleno exercício de suas atividades docentes, selecionados de forma aleatória e que concordaram em participar da presente pesquisa.

Para a coleta de dados utilizou-se que questionário, que foi previamente elaborado, contendo questões subjetivas, relacionadas à utilização do teatro na educação, focalizando a importância dessa utilização, bem como os benefícios proporcionados aos educandos. A mencionada coleta de dados foi promovida no início do mês de junho de 2017.

Deve-se destacar que a motivação exerce um papel fundamental na promoção da aprendizagem. A motivação proporciona um maior envolvimento do aluno em tudo que é apresentado, discutido e trabalhado em sala de aula. Ela não somente facilita o processo de aprendizagem como também contribui na melhoria das interações entre professor e aluno, sendo um estímulo ao diálogo e à construção de uma melhor relação professor-aluno.

Inicialmente, perguntou-se aos professores da escola que serviu de campo para a presente pesquisa, se eles procuram desenvolver em sala de aula atividades criativas objetivando motivar seus alunos. Os dados apresentados no Gráfico 1, dizem respeito a esse questionamento.

Gráfico 1: Distribuição dos professores participantes quanto ao fato de desenvolver ou não atividades criativas objetivando motivar seus alunos



Fonte: Pesquisa de Campo (junho/2017).

Quando se analisa os dados contidos no Gráfico 1, verifica-se que 20% dos professores entrevistados não procuram desenvolver em sala de aula atividades criativas objetivando motivar seus alunos. No entanto, 80% utilizam-se da criatividade para motivar seus alunos.

Infirma Camargo (2003) que para desenvolver a criatividade em sala de aula requer atitudes especiais.

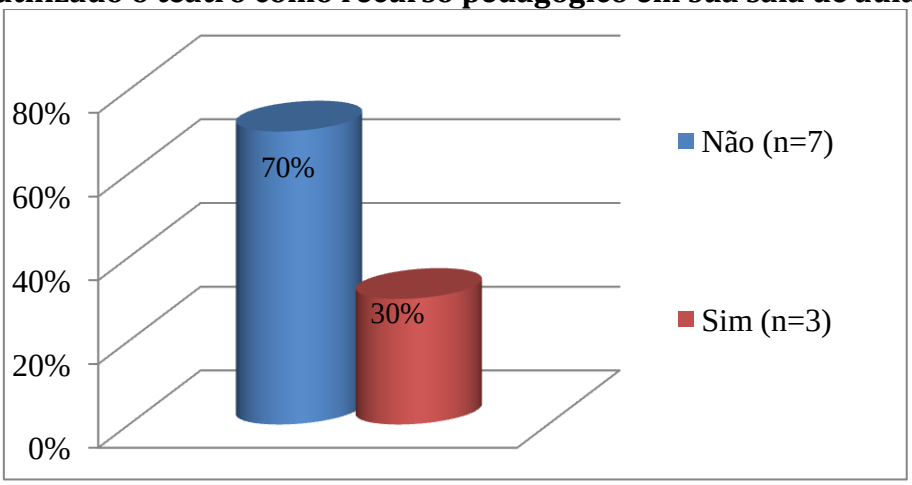
Não basta o professor ser um exímio conhecedor da matéria. Ele precisa ser altamente criativo e cooperador, inovando sempre a sua aula, utilizando metodologias que possam produzir uma aprendizagem significativa. Para tanto, o professor precisa reunir habilidades para motivar o aluno, ensinando-o a pensar e a se tornar autônomo.

Por outro lado, destaca Sanches (2004) que quando o professor não possui condições de inovar sua sala, ele pode desmotivar seus alunos, transformando sua aula em algo chato e cansativo.

Assim, o professor deve abandonar o método expositivo tradicional, em que o papel dos alunos é quase sempre passivo e procurar seguir o método ativo, estabelecendo diálogo com os alunos e estimulando a imaginação destes, de modo produzir uma melhor aprendizagem.

Através do segundo questionamento, perguntou-se aos professores que participaram desta pesquisa se eles já utilizaram em sala de aula o teatro como recurso pedagógico. Os dados colhidos foram apresentados no Gráfico 2.

Gráfico 2: Distribuição dos professores participantes quanto ao fato de já ter ou não utilizado o teatro como recurso pedagógico em sua sala de aula



Fonte: Pesquisa de Campo (junho/2017).

Os dados apresentados no Gráfico 2 demonstram que 70% dos professores entrevistados nunca utilizaram em sala de aula o teatro como recurso pedagógico; 30%, portanto, já fizeram uso desse recurso.

Na concepção de Reverbel (1997, p. 168) "é preciso lutar para que o teatro tenha seu lugar na Educação, porque se ele existe na sociedade, deve existir na escola".

Por outro lado, Brito e Selonk (2009, p. 77) destacam que:

> O teatro a serviço da educação dá ao educando o ensejo de valorizar-se, de integrar-se harmoniosamente a um grupo, aumentando o senso de responsabilidade e o sucesso do trabalho se dá devido à soma dos esforços de todo o conjunto. É o momento em que ocorre o desenvolvimento de cada um

> e do grupo, fundamentado na complementaridade das diferenças. A atividade teatral ensina os educandos a aprenderem com a diversidade, pois somente assim é que pode ocorrer a construção do conhecimento do sujeito.

É oportuno destacar que o teatro necessariamente não deve ser somente utilizado na sala de aula de Língua Portuguesa. Ele constitui um recurso que pode e deve ser utilizado nas demais disciplinas, química, física ou história, por exemplo.

De acordo com Koudela (2006), o Teatro na Educação como uma nova área do conhecimento é uma conquista. No entanto muitos fatores ainda limitam e dificultam a sedimentação não apenas no que se refere às pesquisas teóricas como ao desenvolvimento de práticas significativas também.

Mostram os Parâmetros Nacionais Curriculares que a utilização do teatro é sala de aula é relevante não somente por que através dele é possível se trabalhar questões sociais "mas também, pelo fato de proporcionar uma aprendizagem significativa por meio da vivência e da experimentação individual e coletiva possibilitadas pela criação cênica" (BRASIL, 1997, p. 47).

No contexto atual, o teatro é apresentando como sendo o caminho para as escolas atingirem uma integração entre os sujeitos de forma criativa, produzindo, assim, uma aprendizagem significativa. Assim, o teatro constitui-se numa recurso pedagógico que pode contribuir para a superação de muitos problemas aprendizagem apresentados no contexto escolar.

No entanto, destacam Brito e Selonk (2009, p. 76) que:

> O teatro na educação é um espaço a ser conquistado. No Brasil, existe um número reduzido de instituições de ensino que inseriram a atividade teatral em suas escolas, algumas apresentam o teatro no currículo, outras em forma de Oficinas. Embora existam educadores que acreditam na força que o teatro tem para promover a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno ainda há um grande número de escolas que não aceitam, não acreditam e não dão o devido valor ao exercício teatral no processo educativo do aluno.

Desta forma, apesar da contribuição que o teatro pode proporcionar ao processo educativo, o mesmo ainda não é muito utilizado no contexto escolar. Na maioria dos casos, porque alguns professores ainda não sabem conduzirem esse processo. Noutros, porque ainda existem professores que se encontram presos ao tradicionalismo, ignorando às exigências do próprio meio educacional.

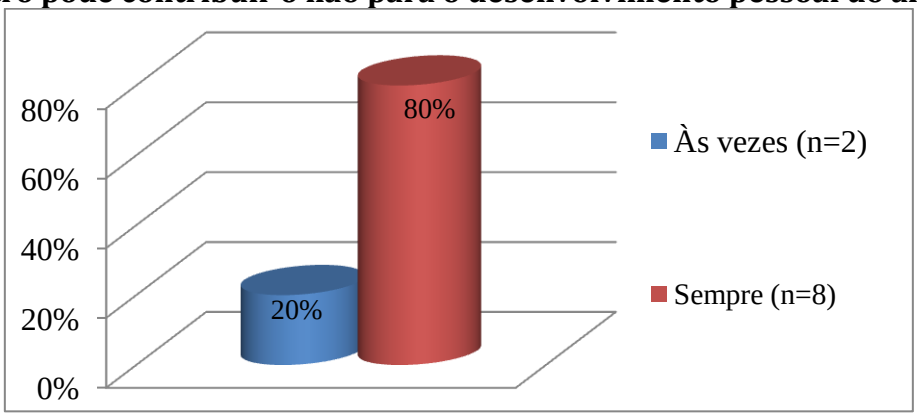
Ainda de acordo com Brito e Selonk (2009, p. 76):

> [...] a época atual exige um recriar, um repensar da educação com vistas a atingir uma prática pedagógica que propicie um ator social, livre, crítico, criativo e responsável pela criação de seu próprio mundo de vida e de trabalho. O educador precisa lutar por uma educação que apresente um programa de estudos e vivências com a atenção voltada muito mais para as integrações de significados do que para a mera acumulação de conhecimento, fomentando no educando a produção de sentidos e significados.

Os próprios PCN orientam os professores a utilizarem a criatividade para que a aprendizagem sempre ocorra de forma significativa. Assim sendo, o professor precisa sempre está revendo a sua prática pedagógica de forma a se capacitar para utilizar os recursos pedagógicos disponíveis, a exemplo do teatro, objetivando produzir uma aprendizagem significativa.

Através do terceiro questionamento, perguntou-se aos professores entrevistados se o teatro pode contribuir para o desenvolvimento pessoal do aluno. O Gráfico 3 diz respeito a esse questionamento.

Gráfico 3: Distribuição dos professores participantes quanto ao fato de que o teatro pode contribuir o não para o desenvolvimento pessoal do aluno



Fonte: Pesquisa de Campo (junho/2017).

Quando se analisa os dados contidos no Gráfico 3 verifica que segundo 20% dos professores que participaram da presente pesquisa, o teatro às vezes pode contribuir para o desenvolvimento do pessoal aluno. Contudo, 80% afirmaram que sempre o teatro pode dá essa contribuição.

De acordo com Montenegro et al., (2005, p. 31), "o teatro, por sua forma de 'fazer coletivo', possibilita o desenvolvimento pessoal não apenas no campo da educação não formal, mas permite ampliar, entre outras coisas, o senso crítico e o exercício da cidadania".

É importante destacar que a escola tem a missão de não somente ensinar o aluno a ler e escrever. Ela também deve preocupar-se com o desenvolvimento do aluno enquanto pessoa humana. Por isso, existe a necessidade de se desenvolver no contexto da sala de aula atividades que contribuam para esse desenvolvimento e o teatro é uma dessas atividades.

Mediante o quarto questionamento direcionado aos professores procurou-se saber destes, se o teatro quando utilizado no contexto escolar, pode contribuir para que o aluno consiga vencer a sua timidez e passe também a apresentar uma melhor postura. A esse questionamento, todos os professores responderam 'sim', de forma que não foi construído um gráfico representativo.

Os dados colhidos mostram que é através do desenvolvimento do teatro em sala de aula é possível vencer a timidez e melhorar o aspecto postural do aluno.

Segundo Oliveira e Alencar (2008, p. 298):

> O teatro apresenta-se como um instrumento que possibilita um processo diferenciado de aprendizado, a partir do momento que desenvolve no aluno em formação, criatividade, autoestima, consciência corporal, dando-lhe elementos para construir seus conhecimentos, partindo da experimentação e reflexão da prática em que teve a oportunidade de realizar.

Desta forma, percebe-se que o teatro constitui-se em uma metodologia de ensino eficiente, que ajuda ao aluno a desenvolver suas habilidades fundamentais, que serão utilizadas tanto no contexto escolar como na vida em sociedade, falar em publico, projetar a voz, concentração, capacidade de expressão e comunicação, constitui-se necessidade cada vez maior para aqueles que passam pela escola e querem ingressar no mercado de trabalho, que atualmente se caracteriza como bastante competitivo.

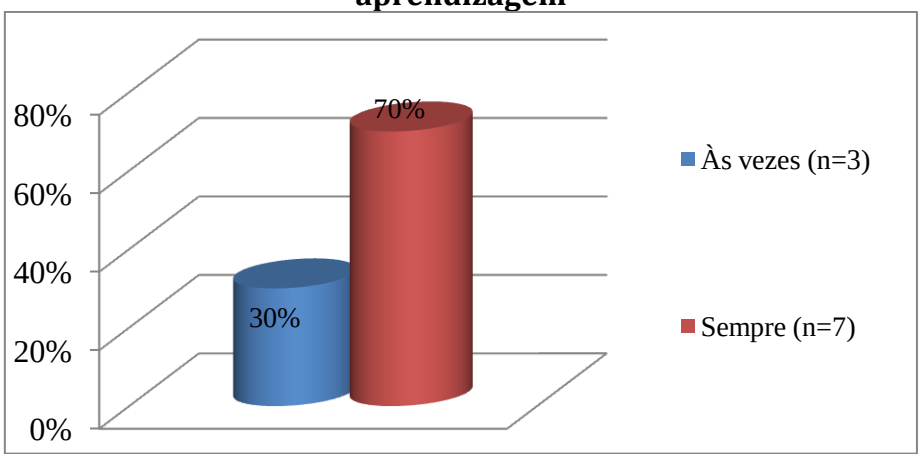
Assim, ao participar das encenações na escola, o aluno vai perdendo o medo de se apresentar e de falar para o público, deixando de lado a timidez, que sempre atrapalha o processo de ensino aprendizagem, visto que condena o aluno ao isolamento.

Com uma grande frequência, aqueles alunos considerados tímidos, sentem ansiedade quando participam de uma interação social, passando a se sentirem "constrangidos na presença de outros" (ZIMBARDO, 2002, p. 21).

Desta forma, percebe-se que a timidez traz sérias consequências para a vida do ser humano, limitando-se, isolando-o, retirando dela a oportunidade de participação e de expressar sua própria vontade. Diante dessa realidade e considerando o fato que o teatro pode contribuir para a superação desse problema, é de suma importância que o teatro seja estimulado no contexto escolar.

Posteriormente, perguntou-se aos professores, se o teatro quando utilizado no âmbito da sala de aula, pode ser reconhecido como um recurso pedagógico que contribui para a melhoria da aprendizagem. Os dados esboçados no Gráfico 4 representam os dados coletados através deste questionamento.

Gráfico 4: Distribuição dos professores participantes quanto ao fato de que o teatro quando utilizado no âmbito da sala de aula, pode ser reconhecido como um recurso pedagógico que contribuir para a melhoria da aprendizagem



Fonte: Pesquisa de Campo (junho/2017).

A análise do Gráfico 4 permite concluir que segundo 30% dos professores que participaram da presente pesquisa, às vezes o teatro quando utilizado no âmbito da sala de aula, pode ser reconhecido como um recurso pedagógico que contribuir para a melhoria da aprendizagem. Por outro lado, 70% acreditam que sempre essa contribuição ocorre.

Ainda de acordo com Montenegro et al. (2005, p. 32):

> O teatro tem todas as potencialidades para ser encardo como um veículo transmissor de conceitos científicos, através do qual a aprendizagem é feita de uma forma simples, lúdica e agradável. Para, além disso, o teatro, se levado cabo nas escolas, possibilita o desenvolvimento pessoal, permite ampliar o espírito crítico e o exercício da cidadania.

Pelo demonstrado, o teatro é sim um recurso capaz de contribuir para o processo de ensino aprendizagem. Isto porque ele facilita o desenvolvimento do educando como um todo, levando a pensar e a raciocinar melhor, a memorizar o que este lê, faculdade esta que facilita a aprendizagem, pois permite que o educando, mentalmente repasse o conteúdo apresentado ou discutido em sala de aula.

De acordo com Medina e Braga (2010, p. 318):

> A linguagem teatral pode desempenhar um papel poderoso no processo de ensino e de aprendizagem. [...] o teatro permite que os jovens encontrem o seu lugar num projeto, que se sintam compreendidos e reconhecidos, independentemente do seu percurso escolar.

Nota-se que o teatro desperta no aluno certa autonomia, que de forma indireta contribuição para o processo de aprendizagem, visto que torna o aluno mais participativo, mais interessado pelos debates, etc. com o teatro o aluno sente-se valorizado e todo ser humano valorizado possui uma elevada autoestima e está sempre motivado.

Completando esse pensamento, acrescentam Amauro et al. (2013, p. 155) que:

> O Teatro, enquanto ferramenta de ensino estimula o aprendizado por meio da comunicação por promover uma melhor socialização entre os alunos e, ainda, por potencializar a abrangência de um variado rol de assuntos que podem ser representados e apresentados de diferentes formas. Concomitantemente, a ludicidade de uma encenação propicia aos estudantes um momento de reflexão sobre os conhecimentos adquiridos previamente.

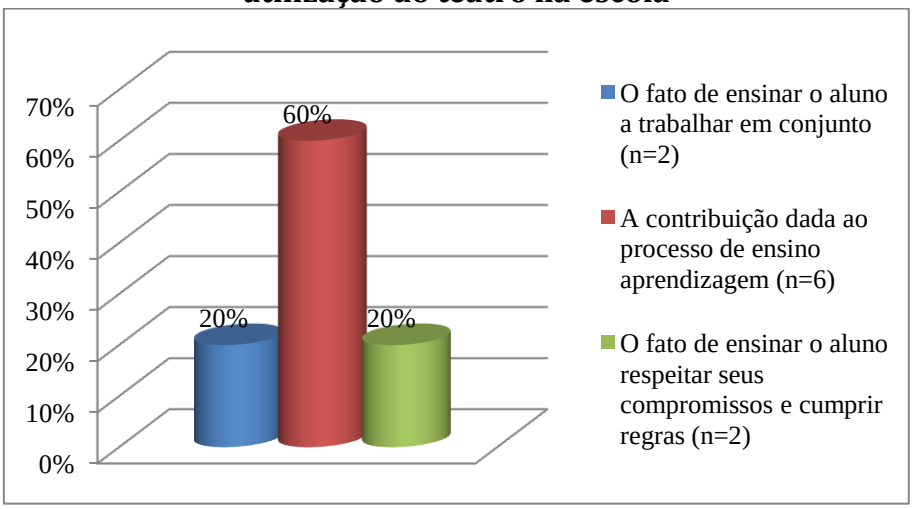
Nesse sentido, percebe-se que além de contribuir para a melhoria postural, de vencer a timidez, de auxiliar no processo de ensino aprendizagem mediante o desenvolvimento de raciocínio, o teatro na escola também funciona como um instrumento promotor da socialização, ampliando e reforçando os laços de amizades entre os educandos, facilitando, assim, a convivência no contexto escolar.

> Utilizar o teatro aliado à educação, oportuniza-se aos educandos um conhecimento diversificado e lúdico, existindo um clima de liberdade onde o aluno libera as suas potencialidades, expressando seus sentimentos, emoções, aflições e sensações, pois é um meio de expressão para o aluno. Quando o educando interpreta um personagem ou dramatiza uma situação, revela uma parte de si mesmo, mostrando como sente, pensa e vê o mundo. É uma atividade artística que permite ao aluno expressar-se, explorando todas as formas de comunicação humana. O teatro amplia o horizonte dos alunos, melhora sua autoimagem e colabora para torná-los mais críticos e abertos ao mundo em que vivem (AMAURO et al., 2013, p. 155).

É importante também frisar que de forma indireta o teatro também contribui para reduzir a indisciplina e a agressividade no âmbito da escola, pelas razões acima expostas, ou seja, pela promoção de uma maior socialização, pela ampliação dos laços de amizade e pela melhoria da convivência entre os educandos.

Por último, indagou-se dos professores entrevistados, qual a maior contribuição proporcionada pela utilização do teatro na escola. Os dados relativos a esse questionamento encontram-se apresentados no Gráfico 5.

Gráfico 5: Distribuição dos professores participantes quanto ao fato à opinião sobre a maior contribuição proporcionada pela utilização do teatro na escola



Fonte: Pesquisa de Campo (junho/2017).

A análise do Gráfico 5 permite concluir que 20% dos professores entrevistados acham que a maior contribuição proporcionada pela utilização do teatro no âmbito escolar é o fato de ensinar o aluno a trabalhar em conjunto (n=2). Outros 20% acham que é o fato de ensinar o aluno respeitar seus compromissos e cumprir regras (n=2). No entanto, 60% afirmaram que é a contribuição dada ao processo de ensino aprendizagem (n=6).

A esse respeito, destaca Medina e Braga (2010, p. 318) que o teatro ensina os alunos:

> [...] a viver e a trabalhar em conjunto com o seu semelhante, a respeitar os outros, a respeitar os seus compromissos, a cumprir regras e a ter disciplina (horário, fidelidade ao texto). Ajuda-os a tomar consciência de que o seu sucesso é importante para o sucesso do projeto e de que este sucesso só é possível com disciplina e trabalho em equipe.

Nesse sentido, percebe-se que é ampla a contribuição proporcionada pela utilização do teatro no contexto escolar. Através desse recurso o aluno aprende a ter disciplinar, a respeitar normas, a ser sociável e a trabalhar em conjunto. Desta percebe-se que os benefícios proporcionados ao aluno pelo teatro, são incorporados a sua vida, mudando a sua forma de ser e de se conduzir na sociedade.

4 CONCLUSÃO

Ao longo do percurso da prática docente, os educadores se deparam com alguns empecilhos que comprometem o processo de aprendizagem. Quando constatadas tais dificuldades, os professores podem lançar mão de ferramentas e estratégias de ensino que propiciem a compreensão do conhecimento que são apresentados em sala de aula.

Neste contexto, o desenvolvimento de estratégias educativas que aliem a arte e ao conhecimento podem gerar inovações para o processo de ensino aprendizagem.

A presente pesquisa demonstrou que o teatro tem a função de mostrar o comportamento social e moral das pessoas, desvendando o que há de mais natural no homem. Como estratégia pedagógica, o teatro utiliza-se do aprendizado de valores para estimular o desenvolvimento mental e psicológico do ser.

Em razão disso, o Teatro pode ser considerado um instrumento de ensino que desperta nas pessoas o desejo pelo conhecimento. Trata-se de mais um complemento para a educação básica que pode auxiliar o professor no processo de ensino e aprendizagem de uma forma mais prazerosa e divertida. Além disso, o teatro pode oferecer a oportunidade de explorar as relações entre as ciências e as artes para que estas duas culturas possam conferir uma à outras metodologias, conteúdos, e linguagens, tendo em vista a construção de um processo pedagógico mais amplo.

Constatou-se que quando se aplica o teatro como ferramenta no processo de ensino e de aprendizagem, otimiza-se o desempenho tanto do professor quanto dos alunos. Estes últimos são estimulando buscarem o conhecimento, ao contrário do que acontece nas aulas tradicionais.

5 REFERÊNCIAS

AMAURO, N. et al. O papel do teatro enquanto ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem de química. IX Congreso Internacional Sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Girona, 9-12 de septiembre de 2013, **Anais**…

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITO, L.; SELONK, M. J. T. Teatro: Instrumento de reflexão histórica-crítica, interação social e prática pedagógica. Revista Iluminart do IFSP, v. 1, n. 2, p. 73-80, ago., 2009.

KOUDELA. I. D. Pedagogia do teatro. IV Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. **Anais**, Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

MEDINA, M.; BRAGA, M. O teatro como ferramenta de aprendizagem da física e de problematização da natureza da ciência. **Cad. Bras. Ens. Fís**., v. 27, n. 2, p. 313-333, ago. 2010.

MONTENEGRO, Betânia et al. O papel do teatro na divulgação científica: a experiência da seara da ciência. Ciência e Cultura. 2005, vol. 57, n. 4, p. 31-32.

OLIVEIRA, Z. M. F.; ALENCAR, E. M. L. S. de. A criatividade faz a diferença na escola: o professor e o ambiente criativos. **Contrapontos**, v. 8, n. 2, p. 295-306, mai.-ago., 2008.

PEREIRA, M. L. **Criatividade, jogos e experimentos no ensino de ciências naturais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

REVERBEL, O. G. **Um caminho do teatro na escola**. São Paulo: Scipione, 1997.

ZIMBARDO, P. G. **A timidez**. Lisboa: Edições 70, 2002.

EDUCAÇÃO E LUDICIDADE: Explorando os jogos teatrais em sala de aula

Elaine Cristina Pereira Guimarães
Angeolini Bezerra dos Santos
Isabel Cristina Fernandes Costa
Akssa Yalle Beserra de Araújo
Maria Helena de Carvalho Costa
José Ozildo dos Santos

1 INTRODUÇÃO

O sucesso do processo educativo está condicionado a vários fatores e um deles é a metodologia desenvolvida pelo professor em sua prática pedagógica. Esta, para produzir aprendizagem significativa deve ser sempre inovadora. Desta forma, a criatividade deve fazer parte do cotidiano docente.

Na atualidade, entre as práticas pedagógicas inovadoras desenvolvidas pelos professores em sala de aula se destacam os jogos teatrais, que, vem se consolidando como uma importante ferramenta do processo de ensino-aprendizagem.

Os jogos teatrais possuem uma grande importância para o desenvolvimento da aprendizagem no contexto da sala de aula. Trata-se de um recurso pedagógico que foi desenvolvido na década de 1940, nos Estados Unidos e que no Brasil vem sendo explorado a mais de 40 anos, dando uma grande contribuição ao desenvolvimento da aprendizagem, principalmente, na Educação Infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental.

Atualmente, vem se consolidando o entendimento de que os jogos teatrais realmente se constituem em uma proposta criativa, que deve ser estimulada no contexto da sala de aula, levando em consideração o fato de que a construção da narrativa cênica se torna possível através desta técnica ou recurso pedagógico.

O presente artigo, de natureza bibliográfica, tem por objetivo mostrar que as ações teatrais na ludicidade, podem contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem significativa.

2 REVISÃO DE LITERATURA
2.1 JOGOS TEATRAIS: Conceito e importância

Como recurso pedagógico, os jogos teatrais podem ser praticados ou desenvolvidos por qualquer pessoa. Eles se caracterizam por serem livres e possuírem natureza espontânea e um caráter fictício, proporcionando a criação de regras para um determinado momento, que é sempre único.

Na concepção de Koudela (2004, p. 74):

> A técnica de jogos teatrais propõe uma aprendizagem não verbal, onde o aluno reúne os seus próprios dados, a partir de uma experimentação direta. Através do processo de solução de problemas, ele conquista o conhecimento da matéria. O foco é ao mesmo tempo catalisador para o jogo e uma forma de criar unidade orgânica na improvisação.

Levando em consideração a definição acima transcrita, constata-se que os jogos teatrais originam-se a partir de brincadeiras espontâneas. E, nessas brincadeiras, os jogadores sempre são levados a lidarem com algo próximo de sua realidade, o que para muitos se constitui num desafio.

Ressaltam Albertassi e Souza (2011, p. 19) que:

> Os jogos dramáticos e os jogos teatrais surgem então como um desses meios de se tornar possível a realização de aulas mais lúdicas e prazerosas e de melhor assimilação dos conteúdos formais necessários ao processo de ensino aprendizagem. Além disso, proporciona ao professor a possibilidade de conhecer melhor seus alunos e então desenvolver atividades conforme as habilidades e/ou necessidades que se deva ser desenvolvidas contemplando assim, uma formação integral do aluno.

Assim, os jogos teatrais são apresentados como sendo recursos pedagógicos que podem contribuir de forma positiva para o desenvolvimento de uma aula, tornando-a mais participativa e prazerosa, partindo do princípio de que através dessa técnica pode-se estimular a assimilação dos conteúdos, produzindo uma melhor aprendizagem.

O objetivo dos jogos teatrais é promover a preparação e o aperfeiçoamento de atores profissionais. Entretanto, ele também pode ser considerado como uma importante ferramenta destinada a ensinar teatro para iniciantes, não somente nas escolas, mas também em espaços não escolares (DESGRANGES, 2006).

Segundo registra Japiassu (1998), nos jogos teatrais, um determinado grupo de pessoas que dele participa pode ser dividido em grupos menores, alternando-se nas funções de 'atores' e de 'público'. Assim, de forma direta, num jogo teatral sempre existirão aqueles que jogam e os que observam o desenrolar do jogo, podendo constituíssem numa espécie de torcida, ao mesmo tempo em que além de plateia, são aprendentes.

Acrescentam Koudela (2008, p. 15) que:

> Os jogos teatrais (theater games) foram originalmente desenvolvidos por Viola Spolin, com o fito de ensinar a linguagem artística do teatro a crianças, jovens, atores e diretores. Através do processo de jogos e da solução de problemas de atuação, as habilidades, a disciplina e as convenções do teatro são aprendidas organicamente. Os jogos teatrais são ao mesmo tempo atividades lúdicas e exercícios teatrais que formam a base para uma abordagem alternativa de ensino e aprendizagem.

É importante destacar que os jogos teatrais surgiram nos Estados Unidos, na década de 1940, através de estudos inovadores promovidos por Viola Spolin.

Posteriormente, passaram a ser utilizados no contexto escolar objetivando transformar a sala de aula numa ambiente mais afetivo e prazeroso, que despertasse no aluno o interesse de fazer parte de seu contexto, integrando-se ao processo de ensino aprendizagem 'de corpo e alma', conseguindo interar-se com o conteúdo, mediante sua participação de forma espontânea.

Na concepção de Japiassu (2001, p. 28) os jogos teatrais podem ser vistos como sendo:

> Importante meio de comunicação e expressão que articula aspectos plásticos, audiovisuais, musicais e linguísticos em sua especificidade estética, o teatro passou a ser reconhecido como forma de conhecimento capaz de mobilizar, coordenando-as, as dimensões sensório-motora, simbólica, afetiva e cognitiva do educando, tornando-se útil na compreensão crítica da realidade humana culturalmente determinada.

Nesse sentido, a importância dos jogos teatrais é expressa a partir do momento em que eles se tornam capazes de estabelecerem uma correlação com diferentes aspectos, envolvendo os contextos audiovisuais, musicais e linguísticos. E, tornando possível e a realização da aprendizagem firmada na afetividade e no desenvolvimento cognitivo do aluno, fazendo com que este compreenda melhor a realidade [o meio] onde se encontra inserido.

De acordo com Spolin (2007, p. 32-33), durante a realização dos jogos teatrais:

> [...] Todos se tornam parceiros ao convergir para o mesmo problema a partir de diferentes pontos de vista. Através do foco entre todos, dignidade e privacidade são mantidas e a verdadeira parceria pode nascer. Acredite no foco. Deixe que ele trabalhe por você [...]. O esforço em permanecer no foco e a incerteza sobre o resultado diminui preconceitos, cria apoio mútuo e gera envolvimento orgânico no jogo [...].

Pelo demonstrado, os jogos teatrais possuem a faculdade de estabelecer uma interação de caráter bastante forte, na qual se respeita a dignidade e a privacidade dos participantes. Tal técnica permite uma maior aproximação entre as pessoas e isto contribui para se eliminar preconceitos, criando um respeito mutuo entre todos os participantes.

Não se deve esquecer que a escola tem por missão ensinar o aluno a conviver com as diferenças e com a diversidade, sem alimentar preconceito, vendo em qualquer pessoa, por mais diferente que seja, um ser humano igual a ele. E os jogos teatrais podem contribuir nesse processo de conscientização.

Ressaltam Barbosa e Carmona (2004, p. 158) que:

> O trabalho do jogo em teatro é construído basicamente a partir de brincadeiras infantis, com uma forte exigência quanto aos seus limites e regras, apesar do clima de alegria e descontração que provoca nas aulas. Cumplicidade, generosidade, amizade e prazer são a essência deste estado. É enfatizada a relação entre o aluno que no momento detém o foco da

> situação e o que ajuda a sustentar seus objetivos, para que acima de tudo prevaleça a troca desprendida e o entendimento de que o trabalho conjunto potencializa a situação cênica.

Mesmo sendo considerado uma atividade simples, o jogo teatral possui regras. Estruturado a partir de diferentes brincadeiras, seu desenvolvimento em sala de aula se configura como sendo um momento de descontração, através do qual se pode quebrar a monotonia que sempre caracteriza a maioria das aulas, sem, contudo, se perder o foco na aprendizagem. Desta forma, através dos jogos teatrais se pode demonstrar que mesmo 'brincando' é possível se aprender.

Informa Grützmann (2012, p. 5) que:

> Os jogos teatrais são divididos em sessões, onde são explorados os conceitos de onde, quem e o quê. O onde se refere ao espaço, ao lugar onde se passa a ação. O quem se refere à personagem e o quê se refere ao relacionamento e atividade em cena. Os jogos têm o foco relacionado a um desses conceitos.

É nessa exploração de conceitos que se tem a oportunidade de se inserir o conteúdo didático, levando o aluno a estabelecer uma interação com o que foi apresentado em sala de aula e a representação (jogo) da qual está participando diretamente (jogador) ou indiretamente (plateia). Desta forma, percebe-se que quando bem elaborado/estruturado, os jogos pedagógicos constituem uma excelente ferramenta auxiliar do processo de ensino aprendizagem.

2.2 A PROPOSTA CRIADORA DOS JOGOS TEATRAIS

Como técnica, ferramenta ou recurso pedagógico, os jogos teatrais possuem uma série de características que lhe dar forma e operacionalidade. Independentemente, da forma como for desenvolvido o jogo teatral será sempre caracterizado pela improvisação, pela criatividade, pela liberdade entre seus participantes.

De acordo com Vidor (2010, p. 113), uma das principais características dos jogos teatrais é:

> [...] a improvisação cercada por regras precisas, que se desenvolvem por uma proposta estrutural (quem, onde, o que) derivada da linguagem teatral. Esta estrutura é aberta, o que permite que os temas e situações de jogo surjam do próprio grupo e se transformem em atos cênicos criados na relação produzida aqui e agora com os parceiros.

Assim, percebe-se que para desenvolver a improvisação, o aluno precisa ser criativo. Noutras palavras, os jogos teatrais contribuem para o desenvolvimento da criatividade junto aos alunos, levando-os a pensar, a racionarem quando das encenações, transformando o jogo em si, num ato cênico.

Destacam Oliveira e Alencar (2008, p. 296) que a criatividade representa "a faculdade de criar; criar significa produzir algo do nada; criativo é aquele que possui ou estimula a capacidade de criação, invenção".

Desta forma, quando se privilegia a criatividade no processo educativo se estimula o desenvolvimento do intelecto do aluno, levando-o a pensar, a refletir, a construir, a criar. E isto é aprendizagem, é produção de conhecimento.

Outro ponto que não pode ser esquecido ou ignorado no jogo teatral é a liberdade que os participantes possuem de criar/inventar. Essa liberdade é de suma importância para que o jogo se desenvolva.

Nesse sentido, Junkes e Beyer (2011, p. 205) destacam que "a liberdade de criação proporcionada pelo teatro, pelo jogo em si, contribui para formação de opinião e da personalidade dos alunos".

Dissertando sobre a liberdade que existente nos jogos teatrais, Spolin (2008, p. 29) afirmam que "jogo é um conjunto de regras que o jogador aceita compartilhar. As regras não restringem o jogador, elas fazem com que o jogador permaneça no jogo".

Assim sendo, os jogos teatrais ensina ao aluno a conviver com regras. E isto é essencial para o desenvolvimento da aprendizagem porque ela é fruto de um processo e como todo processo, possui regras que devem ser observadas. Logo, os jogos teatrais ensina o aluno a observar as regras existentes na escola. Consequente, se ele aprendeu realmente esta particularidade, estará apto a observar as regras que pautam a vida do ser humano na sociedade e esta a contribuição social, proporcionado pelos jogos teatrais.

O participante não deve se preocupar com julgamentos e estes, nos jogos teatrais, não existem para que os jogadores não se sintam inibidos. E assim desenvolvam ao máximo a criatividade, interagindo com o colega, levando este a fazer o mesmo, ou seja, a pensar, a raciocinar e a criar novas situações que possam contribuir para o bom desenvolvimento do jogo.

Afirma Grützmann (2012, p. 5) que nos jogos teatrais o participante "deverá ter um espaço onde sua própria compreensão determinará seus atos, e não uma avaliação externa, de aprovação ou desaprovação. No jogo teatral busca-se incentivar o autoconhecimento e a eliminação do julgamento".

É esta particularidade faz dos jogos teatrais um recurso que estimula a criatividade no aluno, levando-o a ampliar seus conhecimentos, estimulando a pensar rápido, a criar seus próprios roteiros, a não ter medo de se autoapresentar e de se expressar publicamente, o que contribui para a superação da timidez que tanto atrapalha o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

No entanto, deve-se destacar que os jogos teatrais também privilegiam a linguagem corporal, a expressão corporal, que é desenvolvida, dela se utilizando o aluno para dar maior visibilidade à narrativa que está sendo apresentada através do jogo.

Acrescenta ainda Vidor (2010, p. 113) que:

> O objetivo principal do jogo teatral é a perspectiva de comunicação teatral - através do conceito de fiscalização - tendo na plateia, interna ao próprio grupo, elemento essencial para a avaliação do crescimento dos participantes. Deste modo, a atenção do jogador é fixada num ponto particular - objeto, pessoa, ou ação - na área de jogo, através do conceito de foco ou ponto de concentração na resolução de problemas. Permite a reiteração do foco pelo

coordenador, que o retoma oralmente, durante o curso do jogo, sempre que se fizer necessário, pelo conceito da instrução.

A comunicação é algo privilegiado nos jogos teatrais. Durante o desenvolvimento destes, a plateia assume uma função de agente fiscalizador, a quem compete a missão de avaliar o desempenho dos participantes. A definição prévia dos objetivos, que constituem o foco do jogo, permite uma melhor avaliação por parte dos observadores (plateia). E esta avaliação é de suma importância, porque à medida que os jogos vão se desenvolvendo, os participantes vão trocando de lugares, ou seja, jogadores se tornam plateia e esta, por sua, passa a ser jogadores. E, aqueles que antes estavam na plateia tiveram a oportunidade de analisar como o jogo se desenvolve, o que deve ser priorizado, como deve ser explorado, etc.

Complementando esse pensamento, Grützmann (2012, p. 4) acrescenta que "cada um dos jogos tem sua estrutura pré-estabelecida: o aluno-ator tem um foco determinado, que deve ser trabalhado a partir das instruções prévias, as quais levam o jogador a desenvolver uma parte específica da arte teatral".

É por desenvolver a arte teatral que o participante promove o processo de construção da narrativa cênica, que será abordada no item a seguir.

2.3 A CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA CÊNICA ATRAVÉS DO JOGO TEATRAL

Ao trabalhar os jogos teatrais em sala de aula, o professor tem a possibilidade de promover a construção de narrativas cênicas, levando o aluno a adquirir habilidades teatrais, bem como a aprender a criar um texto cênico. Através dessa iniciativa, pode-se promover uma maior interação entre a educação e o teatro.

Os jogos teatrais podem ser atrelados à narração de histórias infantis, contribuindo para o desenvolvimento da leitura e consequentemente melhorando o processo de ensino aprendizagem, que deve ser sempre inovador, fazendo com que o aluno reflita sobre o que está aprendendo (PUPO, 2005).

Nesse sentido, destaca Spolin (2007), que os jogos teatrais podem contribuir para a narração das estórias infantis, da seguinte forma:

a) Contação de Estórias: o contador narra, enquanto os jogadores realizam os acontecimentos que estão sendo narrados na área de jogo;

b) Teatro de Estórias: o professor cria um esqueleto de uma história conhecida, com a descrição dos principais acontecimentos, e o desenvolve através dos jogos.

Analisando o desenvolvimento das formas de utilização dos jogos teatrais no processo de construção da narrativa cênica, Vidor (2010, p. 114) faz o seguinte comentário:

> Na primeira proposta, o narrador procura destacar os elementos da estrutura dos jogos teatrais, lançando perguntas aos jogadores, como: quem são eles? Onde eles estão? - e ainda pode utilizar figuras, objetos e adereços para incrementar a narrativa. Na segunda proposta, Teatro de Estórias, o professor cria um esqueleto de histórias conhecidas como 'João e o Pé de

> Feijão', 'Os Três Porquinhos', 'O Tambor do Rei' e neste esqueleto estão descritos os principais acontecimentos e o aluno inicia com uma narração voltada para a plateia e depois assume um personagem, com improvisação dos diálogos.

Percebe-se que significativa é a contribuição dos jogos teatrais ao processo de ensino aprendizagem. No caso específico da contação de histórias, o aluno tem a oportunidade de travar contato direto com o texto, com a literatura infanto-juvenil, sendo assim estimulado para leitura. Por outro lado, no teatro de estórias, o aluno tem uma grande oportunidade de vencer a timidez, de melhorar a sua postura e desenvolver sua performance.

De acordo com Pupo (2005), a segunda forma de se promover a construção da narrativa cênica através do jogo teatral, pode ser proporcionada através da apropriação de textos literários, oportunidade em que se pode trabalhar em sala de aula com diferentes fragmentos de textos, a exemplo das narrativas, das fábulas, dos provérbios e dos ditados.

É importante destacar que essa forma de utilização dos jogos teatrais foi idealizada por Pupo (2005). No entanto, sobre ela, Vidor (2010, p. 115) afirma que:

> Para compreender a articulação interna dos textos narrativos, a autora recorre às teorias da narração e experimenta no jogo a relação entre a ação e a narração, caracterizando-se como sendo este o percurso que vai do texto ao jogo. Em outra etapa do trabalho o percurso inverso: do jogo ao texto, no qual os jogos teatrais efetuados em grupo deram origem a textos de ficção numa trajetória que parte do coletivo (procedimento lúdico) para o individual (a escrita).

Assim, quando se utiliza da narrativa é possível promover um processo de reconstrução da leitura, oportunizando aos jogadores o conhecimento que pode ser extraído do texto utilizado nos jogos teatrais. Nessa forma de utilização dos jogos teatrais, através de um texto ficcional, o aluno mergulha em outra lógica e nesse mergulho no campo da leitura, ele tem a oportunidade de experimenta outras identidades e travar contatos com várias manifestações do conhecimento.

No entanto, Cabral (2005) quando discute a utilização dos jogos teatrais na construção das narrativas cênicas, procura associar o jogo teatral à metodologia do drama, mostrando que nesse processo ocorre uma interação dos participantes a partir do cruzamento de fragmentos de texto.

Noutra palavras, quando se utilizar o drama para forma de promoção dos jogos teatrais, embora haja a narração pelo condutor da história, ocorre a inclusão de histórias de vida, havendo, assim, uma contextualização.

Uma terceira forma de construção da narrativa cênica através do jogo teatral, é apontada por Koudela (2004). Trata-se da chamada 'leitura das pinturas narrativas', que consiste na utilização de imagens produzida por ordenação de pigmentos sobre algum suporte [que nesse caso, recebe o nome de imagens pictóricas], objetivando conduzir a construção da narrativa cênica.

Explica Vidor (2010, p. 115) que "o ponto forte desta proposta está na discussão do contexto social pelo participante, através da experimentação prática de uma situação fictícia e distante, tanto culturalmente como historicamente".

Diferentemente das propostas anteriores, a forma apresentada por Koudela (2004) procura promover a construção da narrativa levando em consideração o contexto social, fazendo com que os jogadores tenham um contato com a sua própria realidade de vida.

Contudo, independentemente da utilização de qualquer uma das quatro formas citadas, é possível se promover a construção da narrativa cênica através do jogo teatral, partindo do princípio de que este proporciona uma experiência sensório-motora, ocorrendo uma leitura do jogo por parte da plateia, que "interna ao próprio grupo", tem a possibilidade de explorar a "situação exposta sob várias perspectivas, num processo dialético", de forma que nestes casos, "o texto funciona como uma moldura para a construção da narrativa cênica" (VIDOR, 2010, p. 115).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização dos Jogos Teatrais em contextos formais e não formais da educação, é algo fruto da ação docente de Viola Spolin. Inicialmente, essa técnica foi testada nos Estados Unidos da América, tanto com crianças e adultos. E os resultados foram por demais significativos. A ideia básica era fazer com que os participantes vivenciassem novas experiências como contexto teatral.

Entretanto, verificou-se que essa técnica também poderia ser utilizada no contexto escolar, objetivando facilitar a aprendizagem, partindo do princípio de que se trata de instrumento de permite ao participante improvisar e ao mesmo tempo criar, utilizando a expressão corporal ou verbal.

Atualmente, os jogos teatrais são visto como sendo instrumento de motivação no processo educativo, proporcionando um maior envolvimento do aluno com os conteúdos que são apresentados em sala de aula. Como prática recreativa e motivacional, os jogos teatrais estimulam a criatividade e a espontaneidade entre os alunos. Por essa razão, se constituem em uma prática pedagógica que deve ser estimulada no contexto escolar.

4 REFERÊNCIAS

ALBERTASSI, Thainá; SOUZA, Denise Martins Américo. Vivências teatrais em sala de aula: Uma possibilidade no processo de ensino/aprendizagem formal. **Rev. de Educ. UniFil**, v. 3, n. 1, p. 14-19, abr.-jun., 2011.

BARBOSA, José Adão; CARMONA, Daniela. **Teatro**: atuando, dirigindo e ensinando. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2004.

CABRAL, Beatriz Ângela. O texto como pré-texto na configuração do jogo teatral. **Revista do 2º Seminário Nacional SESC – CBTIJ**, Rio de Janeiro, 2005, p. 16-20.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

GRÜTZMANN, Thaís. Formação de professores de matemática: Os jogos teatrais como uma ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem. IX ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. **Anais**.

JAPIASSU, Ricardo. Jogos teatrais na escola pública. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p., jul.-dez, 1998.

JUNKES, Suellen Verônica; BEYER, Marlei Adriana. Vamos jogar? o jogo teatral: uma experiência com crianças de 06 a 11 anos na instituição CEMATEPCA. **Linguagens**: **Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 5, n. 2, p. 196-209, mai./ago., 2011.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. São Paulo. Perspectiva, 2004.

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire de; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. A criatividade faz a diferença na escola: o professor e o ambiente criativos. **Contrapontos**, v. 8, n. 2, p. 295-306, mai.-ago., 2008.

PUPO, M. L. S. B. **Entre o mediterrâneo e o atlântico**: uma aventura teatral. São Paulo. Perspectiva, 2005.

SPOLIN V. **Jogos teatrais na sala de aula**: o livro do professor. São Paulo. Perspectiva, 2007.

VIDOR, Heloise Baurich. A construção da narrativa cênica em sala de aula com base no jogo teatral: diferentes possibilidades. **Uberlândia**, v. 6, n. 1, p. 111-122, jan.-jun. 2010.

A DISCRIMINAÇÃO E O PRECONCEITO ENQUANTO AFRONTAS AOS PRINCÍPIOS QUE REGEM OS DIREITOS HUMANOS

José Ozildo dos Santos
Renata Chaves Cardoso
Elaine Cristina Pereira Guimarães
Akssa Yalle Beserra de Araújo
Rafael Cândido Crispim
Isabel Cristina Fernandes Costa

1 INTRODUÇÃO

Apesar dos avanços tecnológicos e da alegação de que se vive em plena era do conhecimento e na sociedade da informação, percebe-se que a discriminação e o preconceito ainda estão muito presentes nas camadas sociais, promovendo a exclusão, violando direitos e afrontando a dignidade da pessoa humana, que, por sua vez, serve de sustentáculo ao ordenamento jurídico brasileiro.

Por mais que se esclareça e se diga que discriminar é crime e, que ser preconceituoso também é uma forma de se desvirtuar o indivíduo, é comum se encontrar pessoas que discriminam e/ou tratam outras com preconceito, inferiorizando-as. Diante dessa realidade, percebe-se que existe a necessidade de informar a sociedade, dando a esta os instrumentos necessários para combater a discriminação e o preconceito, fazendo com que aquela seja um espaço de todos e para todos.

A sociedade não pode ser excludente. Esta precisa ser um espaço onde qualquer indivíduo dela se sinta parte. Pois, nenhum fator pode ser apresentado como motivo para fomentar diferenças, principalmente, na atualidade, quando se vive em plena era dos direitos. Desta forma, é por demais necessário que a sociedade busque e faça uso de tudo que permita e facilite a efetivação dos direitos humanos, combatendo e eliminando tudo que possa ser considerado como afrontas à dignidade da pessoa humana.

Levando em consideração tais argumentos, a presente produção acadêmica tem por objetivo mostrar que a discriminação e o preconceito se constituem em verdadeiras afrontas aos direitos humanos.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

Trata-se de um estudo exploratório e de natureza quantitativa, realizado entre os alunos do Curso Superior de Tecnologia em Recursos Humanos, da Faculdade Rebouças de Campina Grande, Estado da Paraíba.

O universo da pesquisa foi constituído por 45 alunos matriculados no referido curso, dentre os quais, retirou-se uma amostra constituída por 25

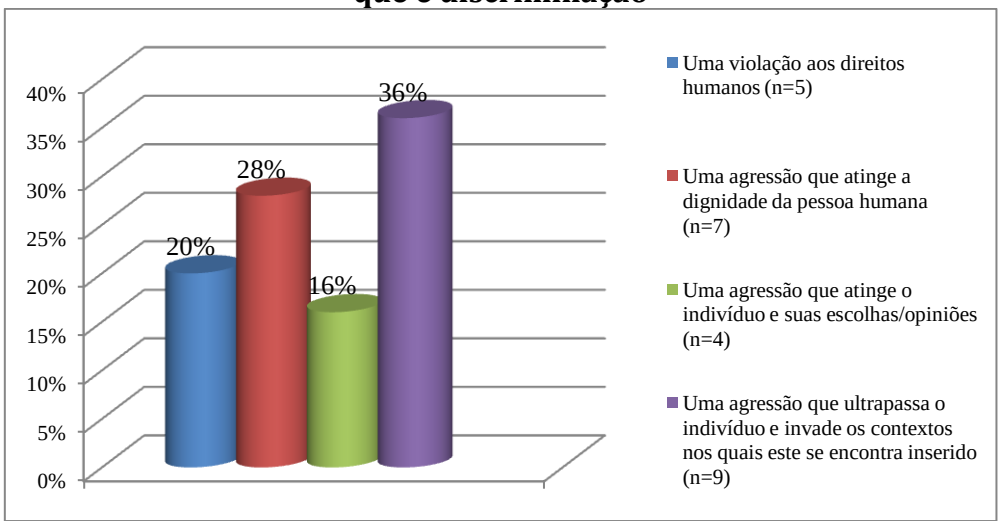
participantes, escolhidos de forma aleatória, entre os que manifestaram interesse em participar da presente pesquisa. À essa amostra aplicou-se um questionário, previamente elaborado, composto por dez questões subjetivas. Após a coleta dos dados, estes receberam tratamento estatístico e foram discutidos à luz da literatura especializada.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.2 DADOS RELATIVOS AOS OBJETIVOS DA PESQUISA

Inicialmente, procurou-se saber dos entrevistados o que eles entendem por discriminação. Os dados colhidos foram apresentados no Gráfico 1.

Gráfico 1. Distribuição dos participantes quanto ao entendimento sobre o que é discriminação



Fonte: Pesquisa de campo (setembro/2017)

Quando se analisa os dados contidos no Gráfico 1, verifica-se que 20% dos participantes entendem discriminação como sendo uma violação aos direitos humanos, 28% entendem como sendo uma agressão que atinge a dignidade da pessoa humana; 16% ressaltaram que trata-se de uma agressão que atinge o indivíduo e suas escolhas/opiniões e 36%, classificaram como sendo uma agressão que ultrapassa o indivíduo e invade os contextos nos quais este se encontra inserido.

O termo 'discriminação' possui inúmeras definições, no âmbito das Ciências Sociais. Na Conferência de Durban (África do Sul), ficou estabelecido que:

> A discriminação é uma violação dos direitos humanos. O princípio de não discriminação, baseado no reconhecimento da igualdade de todas as pessoas, está no centro da Declaração Universal dos Direitos Humanos e outros documentos sobre direitos humanos. Entre outras coisas, estes textos proíbem a discriminação baseada em raça, cor, sexo, língua, religião, opinião

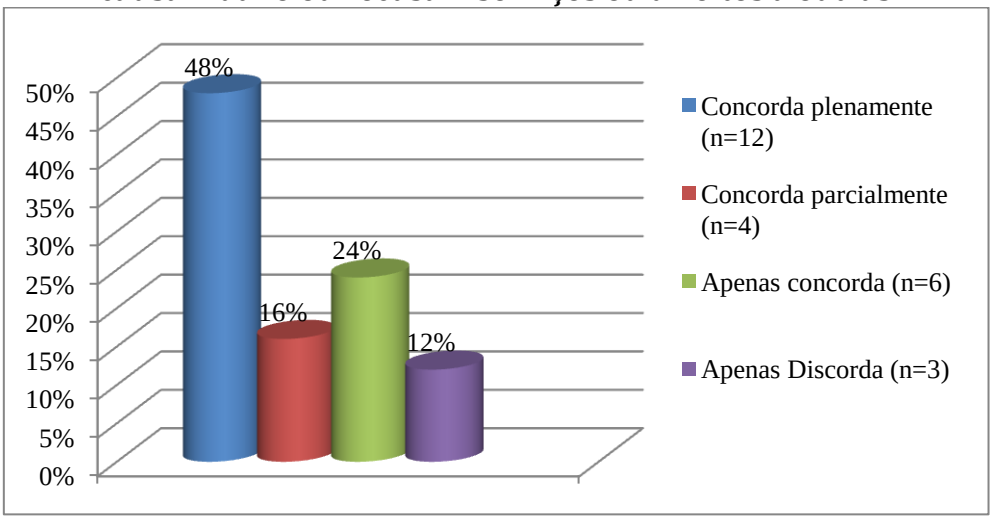
política ou outra, riqueza, nascimento ou outras condições (ONU, 2005, p. 11).

Desta forma, verifica-se que há um entendimento de que a discriminação é uma das formas de violação dos direitos humanos, partindo do princípio de que atinge a dignidade da pessoa humana. Por isto, deve ser sempre proibida e combatida. Por outro lado, a análise da mencionada citação também demonstra a dimensão que o referido fenômeno possui, atingindo não somente o indivíduo em si (etnia, língua, sexo), mas também suas escolhas e opiniões.

Pode-se ainda afirmar que a discriminação ultrapassa o indivíduo e invade os contextos nos quais este se encontra inserido, "lançando as sementes da violência e do conflito entre sociedades e nações e no seio das mesmas" (ONU, 1999, p. 20).

Em um segundo momento, procurou-se saber dos participantes se eles concordam ou não que a discriminação leva as pessoas a participar em ações ou omissões que causam dano ou recusam serviços ou direitos a outras. Os dados colhidos foram apresentados no Gráfico 2.

Gráfico 2. Distribuição dos participantes quanto ao fato se concordam ou não que a discriminação leva as pessoas a participar em ações ou omissões que causam dano ou recusam serviços ou direitos a outras



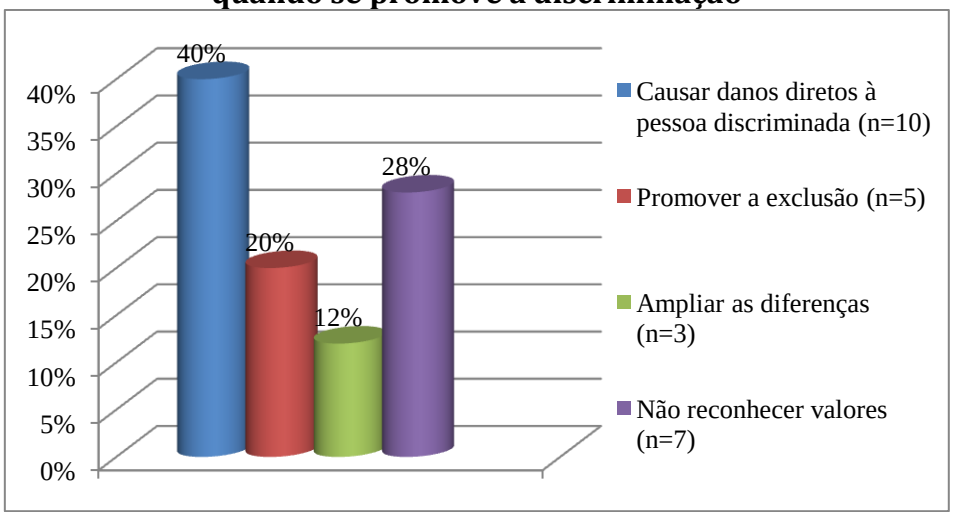
Fonte: Pesquisa de campo (setembro/2017)

Os dados apresentados no Gráfico 2 mostram que 48% dos entrevistados concordam plenamente que a discriminação leva as pessoas a participar de ações ou omissões que causam dano ou recusam serviços ou direitos a outras; 16% concordam parcialmente com a afirmação apresentada; 24% apenas concordam e 12% apenas discordam.

É importante destacar que essa afirmação foi feita pela própria Organização das Nações Unidas (ONU, 2005). Com base no exposto, não somente a ação como também a omissão podem consolidar a discriminação, ou melhor, favorecerem para que essa conduta seja desenvolvida.

Posteriormente, procurou-se saber dos participantes, o que pode ocorrer quando se promove a discriminação. Os dados colhidos foram esboçados no Gráfico 3.

Gráfico 3. Distribuição dos participantes quanto ao que pode ocorrer quando se promove a discriminação



Fonte: Pesquisa de campo (setembro/2017)

Com base nos dados contidos no Gráfico 3, 40% dos participantes concordam que quando se promove a discriminação pode se causar danos diretos à pessoa discriminada; 20% entendem que, mediante a discriminação, se promover a exclusão; 12% ressaltaram que pode-se ampliar as diferenças e 28% argumentaram que isto leva ao não reconhecimento de valores.

A discriminação é uma das preocupações da sociedade atual, que luta pela igualdade e pela inclusão, visando, torna-se mais humana e desigual, buscando, de certa forma, conscientizar o ser humano para valorizar-se como pessoa e aprender a valorizar os demais de sua espécie.

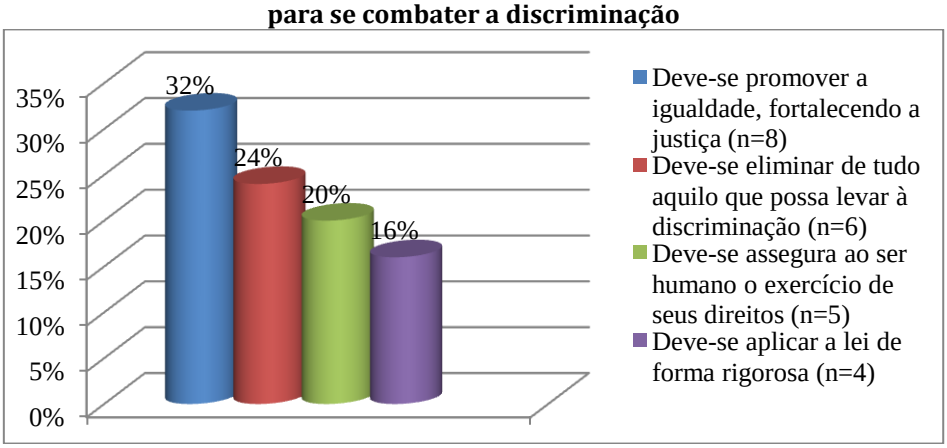
Dissertando sobre a gravidade desse fenômeno, Pereira e Vala (2010, p. 1) registram que:

> Um dos grandes paradoxos nas sociedades que têm definido o valor da igualdade como um dos seus princípios organizadores é a permanência de discriminação objetiva contra grupos minoritários mesmo tendo estas sociedades instituído normas sociais, orientações constitucionais e procedimentos jurídicos que condenam firmemente a expressão de preconceito e atitudes racistas.

É importante destacar que quando se promove a discriminação além de se causar danos diretos à pessoa discriminada, também se promove a exclusão, visto que discriminar também se configura como sendo a negação de espaço, o não reconhecimento de valores, etc. Discriminado, o indivíduo perde todos os espaços, inclusive, aqueles que existem em si mesmo, isolando-se socialmente, perdendo seu valor humano, podendo passar a padecer de problemas psicológicos, que a discriminação maltrata, ferindo o ser humano naquilo que ele tem de mais íntimo e digno.

Através do quarto questionamento, indagou-se aos participantes, o que deve ser feito para se combater a discriminação. Os dados coletados foram esboçados no Gráfico 4.

Gráfico 4. Distribuição dos participantes quanto ao que deve ser feito para se combater a discriminação



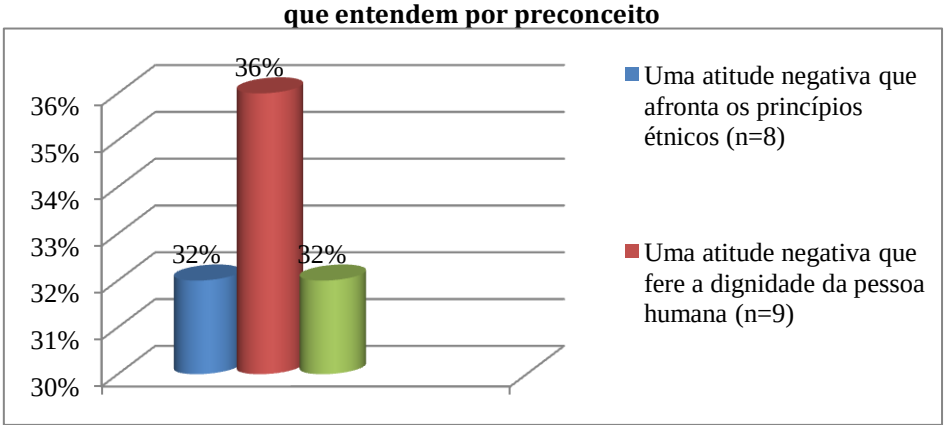
Fonte: Pesquisa de campo (setembro/2017)

Com base nos dados esboçados no Gráfico 4, para se combater a discriminação, segundo 32% dos entrevistados deve-se promover a igualdade; 24% ressaltaram que deve-se eliminar de tudo aquilo que possa levar à discriminação; 20% afirmaram que deve-se assegurar ao ser humano o exercício de seus direitos e 16% destacaram que deve-se aplicar a lei de forma rigorosa.

Para se combater a discriminação, deve-se promover a igualdade, principalmente, fortalecendo a justiça. A eliminação de tudo aquilo que possa contribuir ou levar à discriminação somente é conseguida quando se promove a igualdade e se assegura ao ser humano o exercício de seus direitos. Assim sendo, quando se coloca em prática o princípio da igualdade, "torna-se impossível discriminar qualquer pessoa ou grupo de pessoas. A não discriminação baseia-se, na verdade, nos princípios gêmeos da igualdade e da dignidade" (ONU, 1999, p. 28).

Resumindo, registra-se a não discriminação quando há o fortalecimento da igualdade, quando o ser humano não é visto por parte, mas como um sujeito integral. Nessa concepção, etnia, opção sexual/política ou religião, jamais poderão ser consideradas ou levantadas para se distinguir as pessoas. Em ato contínuo, indagou-se aos participantes, o que eles entendem por preconceito. O Gráfico 5 diz respeito a esse questionamento.

Gráfico 5. Distribuição dos participantes quanto ao que entendem por preconceito



Fonte: Pesquisa de campo (setembro/2017)

Quando se analisa os dados apresentados no Gráfico 5, verifica-se que 32% dos alunos entrevistados entendem o preconceito como sendo uma atitude negativa que afronta os princípios étnicos; 36% consideram como sendo uma atitude negativa que fere a dignidade da pessoa humana; 32% compreendem como um fenômeno que é alimentado por razões culturais, religiosas, econômicas e políticas.

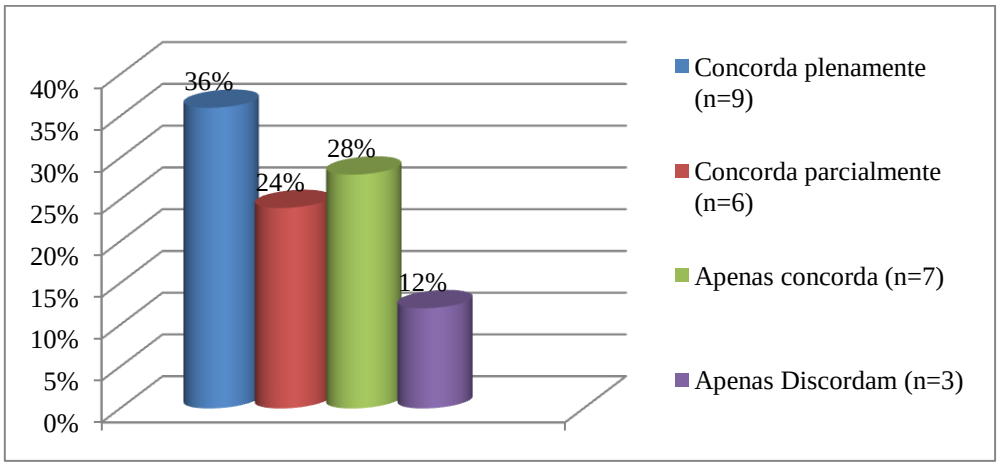
Em termos etimológicos, Ferreira (2010, p. 915) define a palavra preconceito da seguinte forma:

> Preconceito [De pre + conceito.] 1 conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos; ideia preconcebida. 2 Julgamento ou opinião formada sem se levar em conta o fato que os conteste; prejuízo. 3. P. ext. Superstição, crendice; prejuízo. 4. P. ext. Suspeita, intolerância, ódio irracional ou aversão a outras raças, credos, religiões, etc.

Desta forma, o preconceito pode ser entendido como algo ou visão/concepção formada antecipadamente sem um conhecimento sobre o que se está avaliando. E, como se trata de uma concepção preconcebida, sempre produz prejuízos sobre quem se produziu o julgamento ou avaliação previamente. Deve-se registrar que sempre essa avaliação prévia possui um caráter negativo, porque traz consigo uma natureza excludente, motivada pelo ódio.

Mediante o sexto questionamento, procurou-se saber se os participantes concordam ou não que o preconceito estabelece uma estreita relação com o ódio e a intolerância. O dados apresentados no Gráfico 6 dizem respeito a esse questionamento.

Gráfico 6. Distribuição dos participantes quanto ao fato se concordam ou não que o preconceito estabelece uma estreita relação com o ódio e a intolerância



Fonte: Pesquisa de campo (setembro/2017)

Quando se analisa os dados apresentados no Gráfico, verifica-se que 36% dos discentes entrevistados concordam plenamente que o preconceito estabelece uma

estreita relação com o ódio e a intolerância; 24% concordam parcialmente com essa afirmação; 28% apenas concordam e 12% apenas discordam.

Em um sentido mais amplo o termo 'preconceito' estabelece uma estreita relação com o ódio e intolerância. Assim sendo, motivado pelo preconceito o indivíduo passa a hostilizar outras pessoas por várias razões, principalmente, por questões religiões ou étnicas.

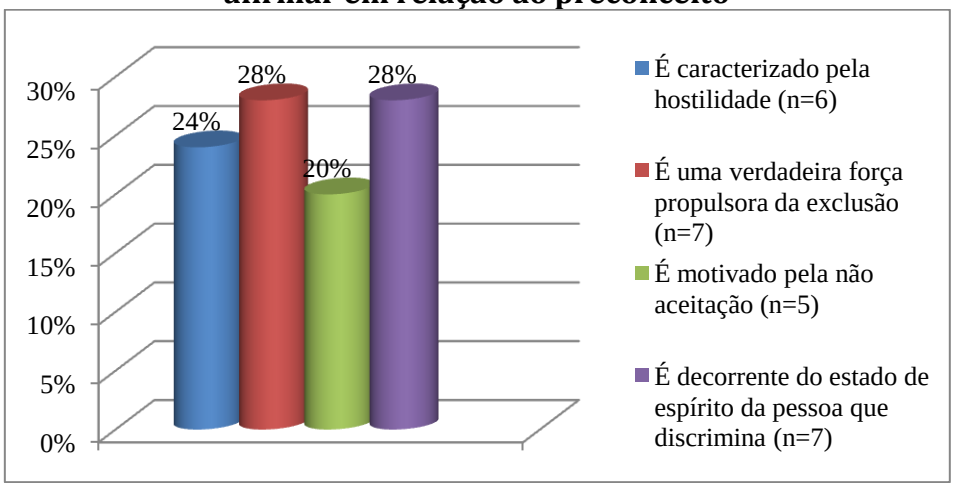
Segundo Pinheiro (2011, p. 216):

> O preconceito envolve uma generalização categórica sobre determinados grupos, sendo, portanto, uma atitude hostil e de aversão em relação a uma pessoa que pertence a um grupo, simplesmente porque ela pertence a esse grupo, e, portanto, presume-se ter qualidades que são atribuídas a esse grupo.

Além de ser caracterizado pela hostilidade, o preconceito é uma verdadeira força propulsora da exclusão, que por sua vez, é motivada pela não aceitação. Assim, aquele sobre quem recai o preconceito, sente-se excluído. É importante destacar que as pessoas não podem ser separadas ou excluídas por apresentarem diferenças. Ademais, se a sociedade é vista como sendo uma reunião de vários indivíduos, sua existência está condiciona a não aceitação daquilo que possa contribuir com a promoção da exclusão.

Posteriormente, indagou-se dos participantes, o que é correto afirmar em relação ao preconceito. Os dados colhidos foram esboçados no Gráfico 7.

Gráfico 7. Distribuição dos participantes quanto ao que é correto afirmar em relação ao preconceito



Fonte: Pesquisa de campo (setembro/2017)

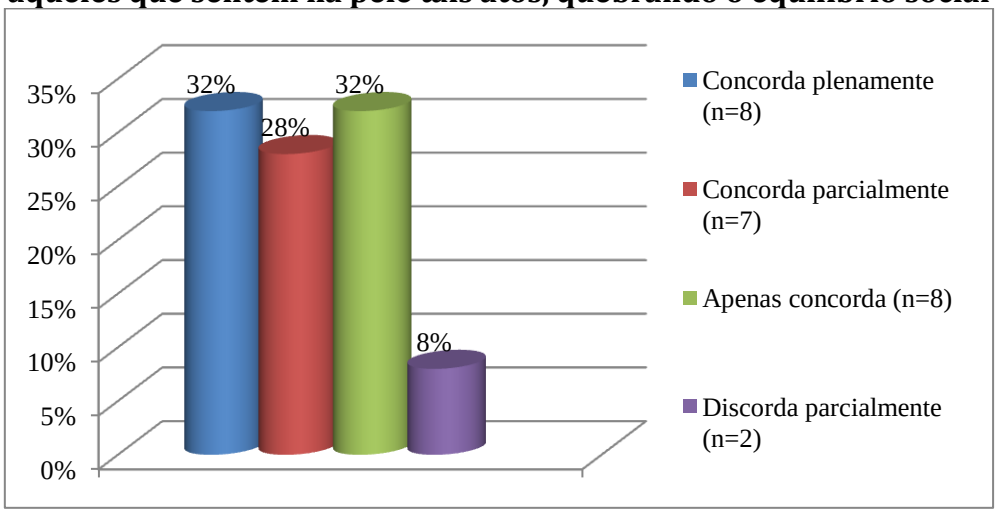
De acordo com o Gráfico 7, o preconceito, na concepção de 24% dos participantes, é caracterizado pela hostilidade; 28% veem como uma verdadeira força propulsora da exclusão; 20% consideram como sendo um fenômeno motivado pela não aceitação. E, outros 28% acham que o preconceito é decorrente do estado de espírito da pessoa que discrimina.

Acrescenta Machado (2008, p. 201), que "o preconceito seria um conjunto de atitudes que configuram um comportamento de discriminação. Ele decorre do estado de espírito da pessoa que discrimina".

Muitas vezes o preconceito se apresenta disfarçado, fomentando comportamentos inadequados, fazendo surgir atos de violência, trazendo danos para aqueles que sentem na pele tais atos, quebrando o equilíbrio social. Tais comportamentos se traduzem como sendo verdadeiras violações ao princípio da dignidade da pessoa humana.

Mediante o oitavo questionamento, indagou-se dos participantes se eles concordam ou não que o preconceito se apresenta disfarçado, fomentando comportamentos inadequados, fazendo surgir atos de violência, trazendo danos para aqueles que sentem na pele tais atos, quebrando o equilíbrio social. O Gráfico 8, relaciona-se a esse questionamento.

Gráfico 8. Distribuição dos participantes quanto ao fato se eles concordam ou não que o preconceito se apresenta disfarçado, fomentando comportamentos inadequados, fazendo surgir atos de violência, trazendo danos para aqueles que sentem na pele tais atos, quebrando o equilíbrio social



Fonte: Pesquisa de campo (setembro/2017)

Com base nos dados contidos no Gráfico 8, verifica-se que 32% dos participantes concordam plenamente que o preconceito se apresenta disfarçado, fomentando comportamentos inadequados, fazendo surgir atos de violência, trazendo danos para aqueles que sentem na pele tais atos, quebrando o equilíbrio social; 28 ressaltaram que concordam parcialmente; 32% declararam que apenas concordam com essa afirmação. E, 8% dos entrevistados afirmaram que discordam parcialmente.

Esclarecem Bandeira e Batista (2002, p. 126-127) que "o preconceito se contrapõe às qualidades de caráter, como lealdade, compromisso, honestidade, propósitos que afirmam valores atemporais e regras éticas".

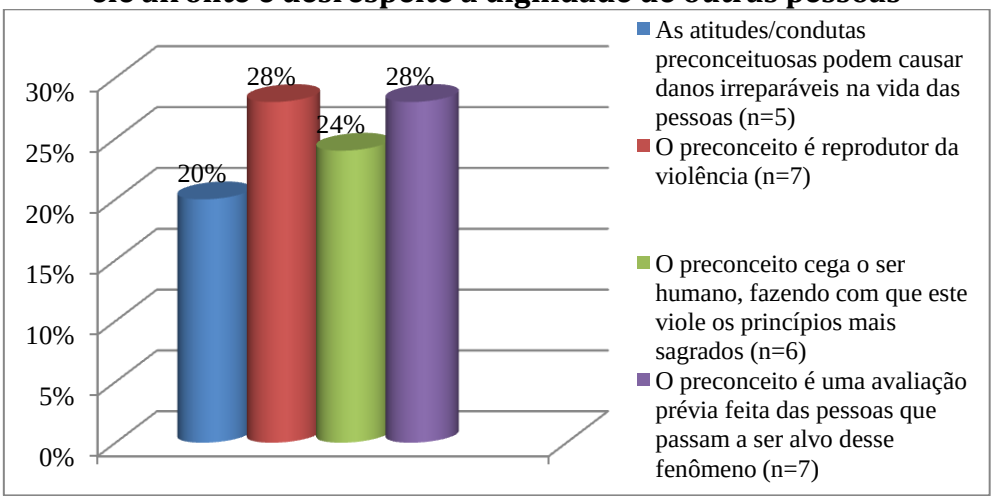
Visto por este lado, o preconceito é uma negação à ética, aos valores morais que servem de sustentáculo à sociedade e possibilitam a harmonia entre os seres humanos. Logo, se ele quebra essa harmonia, causa violência, ou melhor, o preconceito é uma das formas através da qual a violência se manifesta.

Negri (2011, p. 213) ressalta que "o preconceituoso nega o multiculturalismo, a modernidade, a beleza, a diferença, a própria democracia".

Na forma demonstrada, o preconceito é uma das formas de negação. O indivíduo preconceituoso somente acha bonita e bela a sua cultura. Ele é incapaz de ver/compreender que as demais pessoas também possuem valores ou beleza. No indivíduo preconceituoso não há nenhum sentimento de igualdade: é a superioridade que o conduz.

Por último, indagou-se dos participantes quais são as suas opiniões, levando em consideração do fato de que o preconceito desvirtua o indivíduo fazendo com ele afronte e desrespeite a dignidade de outras pessoas.

Gráfico 9. Distribuição dos participantes quanto às suas opiniões, levando em consideração do fato de que o preconceito desvirtua o indivíduo fazendo com ele afronte e desrespeite a dignidade de outras pessoas



Fonte: Pesquisa de campo (setembro/2017)

Com base no Gráfico 9, na opinião de 20% dos participantes, as atitudes/condutas preconceituosas podem causar danos irreparáveis na vida das pessoas; 28% entendem que o preconceito é reprodutor da violência, 24% acham que o preconceito cega o ser humano, fazendo com que este viole os princípios mais sagrados. E, outros 28%, que o preconceito é uma avaliação prévia feita das pessoas que passam a ser alvo desse fenômeno.

Dissertando sobre os danos que as atitudes/condutas preconceituosas podem causar na vida das pessoas, Bandeira e Batista (2002, p. 126) afirmam que "o preconceito pode ser uma 'máquina de guerra' presente nas relações sociais cotidianas. O preconceito, usualmente incorporado e acreditado, é a mola central e o reprodutor mais eficaz da discriminação e de exclusão, portanto da violência".

Como produz e a alimenta a violência, o preconceito age como uma verdadeira 'máquina de guerra'. Ele cega o ser humano, fazendo com que este viole os princípios mais sagrados que existem e atentem contra a dignidade da pessoa humana. Assim, se pode produzir tão significativo dano, o preconceito é uma verdadeira afronta aos direitos humanos, constitucionalmente garantidos.

Na concepção de Lima e Machado (2006, p. 13), "o preconceito pode ser dirigido contra grupos sobre os quais nada conhecemos e mesmo contra grupos que nunca vimos ou mantivemos relação".

A citação acima transcrita simplesmente reforça aquela ideia de que o preconceito é uma avaliação prévia, que muitos fazem sem possuírem um conhecimento/informações a respeito daquelas pessoas que passam a ser alvo desse fenômeno.

4 CONCLUSÃO

Na verdade, a discriminação e o preconceito constituem duas formas de afrontas aos direitos humanos, contribuindo para a promoção da exclusão de indivíduos ou grupos. Tais condutas podem ser traduzidas como sendo violações à dignidade da pessoa humana. E, por isto, devem ser combatida.

É importante destacar que o combate a essas formas de agressões não cabe simplesmente ao Estado: é uma missão que também se estende à sociedade. Para tanto, é preciso que todos sejam consciente de suas responsabilidade e de seu papel perante à sociedade, evitando que atitudes, atos e gestos preconceitos ou que possam levam à discriminação se espalhem pela sociedade, tornando corroída e sem unidade.

Mediante a realização desta pesquisa foi possível constatar que os alunos do Curso de Recursos Humanos, da Faculdade Rebouças de Campina Grande, possui um bom conhecimento sobre o que é discriminação e também sobre o que pode ser considerado como preconceito. Os dados coletados mostram que os entrevistados em quase a sua totalidade compreendem que o preconceito e a discriminação são afrontas à dignidade da pessoa humana e que por essa razão, precisam ser combatidos.

Por fim, concluiu-se que tanto a discriminação quanto o preconceito, são concepções que desvirtuam a sociedade fazendo com alguns indivíduos cometam um dos maiores crimes, que se traduz na afronta à dignidade da pessoa humana, violando direitos, desrespeitando e inferiorizando pessoas.

4 REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Lourdes; BATISTA, Anália Soria. Preconceito e discriminação como expressões de violência. **Estudos Feministas**, n. 1, p. 119-141, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Nova Fronteira, 2010. Dimensão, 20

LIMA, Marcus Eugênio et al. Normas sociais e preconceito: o impacto da igualdade e da competição no preconceito automático contra os negros. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 19, n. 2, p. 309-319, 2006.

MACHADO. Carolina de Paula. A designação da palavra preconceito em dicionários atuais. **Sínteses**, v. 13, n. 2, p. 198-215, 2008.

NEGRI, André Del. Sobre liberdade e questões pertinentes ao preconceito automático nas sociedades descentradas. Revista Brasileira de Direito Constitucional, n. 17, p. 209-222, jan.-jun., 2011.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Direitos humanos e serviço social**: Manual para Escolas e Profissionais de Serviço Social. Lisboa: ONU, 1999 (Série Formação Profissional, nº 1).

____. **Estigma, discriminação e violação dos direitos humanos em relação ao VIH**: Estudos de casos de programas bem sucedidos. Genebra-Suíça: ONU, 2005 (Coleção Melhores Práticas da ONUSIDA - Programa Conjunto das Nações Unidas sobre o VIH/SIDA).

PEREIRA, Cícero Roberto; VALA, Jorge. Do preconceito à discriminação justificada. **In-Mind Português**, v. 1, n. 2, p. 1-13, 2010.

PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães. Preconceito, moralidade e educação moral para a diversidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, p. 215-232, jan.-abr., 2011.

PRÁTICAS PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS

José Ozildo dos Santos
Elaine Cristina Pereira Guimarães
Angeolini Bezerra dos Santos
Akssa Yalle Beserra de Araújo
Romildo Araújo Macena
Isabel Cristina Fernandes Costa

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação é um direito universal garantido constitucionalmente. Assim, o Estado tem o dever de oferecer uma educação de qualidade à população. É importante destacar que quando se fala em educação de qualidade, não está se referido apenas ao ato de ensinar bem a ler ou escrever. Está se referido a educar o indivíduo, transformando-o num cidadão crítico, capaz de entender o mundo que se encontra à sua volta e nele intervir de forma consciente e responsável, contribuindo para sua mudança, objetivando a melhoria das condições de vida de todos.

Esta é a concepção de educação libertadora e transformadora, defendida por Paulo Freire, que, lamentavelmente, a escola pública brasileira não coloca em prática. Quando se fala em educação em direitos humanos, verifica-se que no Brasil ainda há muito a ser feito. Esta forma de educação não pode ser confundida com o direito à educação, que, por sua vez, encontra-se assegurado na Constituição, conforme já mencionado.

Apesar da universalização da educação no Brasil não ser uma realidade, deve-se reconhecer que o direito à educação em direitos humanos tem se ampliado na última década, principalmente, a partir do Programa Nacional de Direitos Humanos (que já se encontra em sua terceira versão), que serviu de impulso à implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, conforme será demonstrado no item a seguir.

O presente trabalho, de natureza bibliográfica, tem por objetivo promover uma abordagem sobre a educação em direitos humanos e também voltada para a promoção desses valores.

2 REVISÃO DE LITERATURA
2.1 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E SUA FUNÇÃO SOCIAL

Nos últimos anos vem se intensificando as ações voltadas para a promoção da Educação em Direitos Humanos, por se reconhecer que ela possui uma grande função social a ser desempenhada.

De acordo com a própria Secretaria Especial de Direitos Humanos – SEDH (BRASIL, 2013, p. 13), a Educação em Direitos Humanos encontra sustentáculos nos seguintes princípios: "dignidade humana; democracia na educação e no ensino; valorização das diversidades; transformação social; interdisciplinaridade e sustentabilidade".

Na forma demonstrada, percebe-se que a dignidade da pessoa humana, cujo princípio é considerado o epicentro da Constituição Federal em vigor, é também o primeiro a ser citado como sendo a base estrutural da Educação voltada para a promoção dos direitos humanos. Ademais, entende-se que a educação não pode se distanciar da democracia: ela deve ensinar e ter liberdade para ensinar, contribuindo para a construção do educando enquanto cidadão e sujeito titular de direitos.

Por outro lado, espera-se que com a promoção da Educação para os Direitos Humanos possa-se transformar a sociedade, partindo do princípio de que educando o homem, nada mais resta a fazer, em termos de transformação para a vida, conforme bem observa Freire (1994).

Abordando os princípios que dão sustentação à Educação em Direitos Humanos, a SEDH (BRASIL, 2008, p. 46) afirma que:

> A Educação em Direitos Humanos deve estar pautada nos valores de respeito ao ser humano e à sua dignidade, visando à formação de uma cultura que priorize a igualdade entre todas as pessoas e, ao mesmo tempo, a tolerância à diversidade. A educação nessa direção tem como finalidade principal a afirmação dos princípios e valores necessários à construção de uma cultura de respeito aos Direitos Humanos e de uma vivência nas reivindicações de direitos que não estão materializados. E essa finalidade deve estar aliada ao entendimento de que as pessoas precisam atuar compartilhando as responsabilidades para garantir a promoção dos Direitos Humanos.

Desta forma, a Educação em Direitos Humanos (EDH) visa promover a dignidade da pessoa humana, que, por sua vez, é considerada o epicentro de todo o ordenamento jurídico brasileiro. Pauta de valores sociais e ética, a EDH destina-se a conscientizar a sociedade da necessidade de se respeitar a diversidade, na esperança de que todos os cidadãos vivam em harmonia, respeitando-se mutuamente, primando pela igualdade e combatendo tudo o que possa se configurar em racismo ou discriminação. Isto porque existe a necessidade de se promover os direitos humanos para que se possa viver numa sociedade com harmonia.

Porto e Dias (2013, p. 39) mostram que no Brasil, a Educação em Direitos Humanos, como parte da luta pela efetivação dos Direitos Humanos "é fruto dos movimentos de resistência vinculados a projetos de libertação dos regimes ditatoriais na América Latina".

Tal movimento foi expandido a partir da década de 1980, quando se exigia o direito de inclusão nas políticas e intensificou-se na década seguinte quando o direito de ser diferente passou a ser discutido. Deve-se também registrar que foi na década de 1990 que no contexto internacional, realizou-se a Conferência de Viena,

considerada o marco referencial da Educação em Direitos Humanos (CANDAU, 2008).

Entretanto, no âmbito do Brasil, essa educação já se encontrava positivada na Constituição Federal, de 1988, sendo, anos mais tarde referendada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996). E, posteriormente, pelo Conselho Nacional de Educação, através da Resolução nº 01/2012 que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Destaca ainda a Secretaria Especial de Direitos Humanos (BRASIL, 2008, p. 47) que:

> A EDH está, portanto, centrada nos princípios de liberdade, igualdade, respeito à dignidade do ser humano, na tolerância, nas bases dos valores democráticos, e consegue atuar na forma de sentir e de agir das pessoas. Em outras palavras, promove a autonomia e uma atuação dirigida à exigibilidade dos direitos.

Desta forma, percebe-se além de incentivar o respeito à dignidade do ser humano, a EDH preocupa-se em promover a universalidade, mostrando que os direitos humanos são indivisibilidade e interdependentes, ensinando que tais direitos devem ser protegidos para não serem violados.

Acrescenta a Secretaria Especial de Direitos Humanos (BRASIL, 2013, p. 11) que:

> A Educação em Direitos Humanos (EDH) enquanto uma proposta de política pública foi fomentada no cenário nacional com a instituição do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos - CNEDH e posteriormente com a elaboração e publicação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH em 2003, em resposta a uma exigência da ONU no âmbito da Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (1995-2004).

Desta forma, percebe-se que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos atualmente colocado em prática no Brasil, trata-se do cumprimento de uma determinação expressa pela ONU, objetivando a valorização dos direitos inerentes ao ser humano. Por outro lado, deve também ressaltar que existe na EDH uma preocupação em promover uma educação intercultural, voltada para a valorização e para o fortalecimento da interação entre as diferentes culturas, isto porque as diferenças culturais também podem afastar os seres humanos.

Ressaltam Porto e Dias (2013), que a educação em direitos humanos é um dos contributos para a efetivação dos direitos humanos, cuja luta por sua efetivação deve ser constante e dialógica.

Para tornar o desenvolvimento da Educação em Direitos Humanos possível, o MEC elaborou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que atualmente encontra-se em terceira versão, orientando "que os sistemas de ensino da educação básica implantem políticas educacionais incorporem conteúdos e práticas de direitos humanos" (SILVA; TAVARES, 2013, p. 51).

É importante destacar que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) mostra a necessidade de construção da concepção de uma cidadania planetária, justificando atualmente é necessário:

> Uma concepção contemporânea de direitos humanos que incorpore os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência (BRASIL, 2007, p. 23).

Apesar da existência de um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que se encontra em vigor desde 2002 e de todas as discussões voltadas para a sua valorização, essa modalidade de educação ainda enfrenta grandes desafios. Dissertando sobre tal particularidade, Fernandes e Paludeto (2010, p. 247) justificam que:

> A educação voltada para os direitos humanos ainda não faz parte da prática nem do currículo da escola como deveria. Em momentos de crise de valores públicos e privados e da sociedade como um todo, torna-se imperativo que a temática da igualdade e da dignidade humana não faça parte apenas de textos legais, mas que, igualmente, seja internalizada por todos que atuam tanto na educação formal como na não formal.

Diante do exposto, verifica-se que para superar os desafios no processo de construção de uma sociedade mais justa e humana, a Educação em Direitos Humanos precisa superar vários desafios e estes ultrapassam as fronteiras dos currículos acadêmicos, voltados para a formação de docentes. Isto porque é impossível se ensinar aquilo que não se aprendeu.

2.2 A FUNÇÃO E O PAPEL DA ESCOLA FRENTE AOS DIREITOS HUMANOS

O papel da escola é educar para a cidadania. Entretanto, para que isto seja possível, é preciso que todos os envolvidos no processo educativo conheçam as dimensões relacionadas ao termo 'cidadania'. E, mais ainda, como se prepara alguém para que ele tenha condições de exercer a sua cidadania de forma plena e saiba lutar por seus direitos.

Quando o assunto é educar para os direitos humanos, acredita-se que melhor forma de a escola cumprir com o seu papel é transformando o 'Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos' em uma realidade concreta, em algo trabalhado de forma efetiva em sala de aula. Contudo, deve-se reconhecer que os direitos humanos possui uma natureza complexa e estão sempre se ampliando à medida que as mudanças sociais acontecem. Assim, não se pode - ou melhor, não se deve trabalhar os direitos humanos em apenas uma modalidade de ensino. Pois, trata-se de algo que deve está presente em todo o processo educativo, desde a educação básica.

Na concepção de Zenaide (2012), para efetivar-se no processo educativo, a EDH deve permear o currículo formal, em todas as suas disciplinas e não ser trabalhada de forma isolada. Agindo dessa forma, a escola tem a oportunidade de colocar em prática as diferentes diretrizes traçadas da EDH, que contemplam a ética, a política e educação, mostrando que esta última é um direito humano, subjetivo e inalienável.

Completando esse pensamento, ressaltam Porto e Dias (2013, p. 41), que a inserção da Educação em Direitos Humanos na Educação Básica e no Superior, deve ser promovida através da transversalidade, inter/trans/disciplinaridade ou de modo combinado e que "o currículo escolar leve em consideração o educando como o sujeito de sua própria história e do seu processo educativo, mediante adoção de pedagogias participativas, ativas e críticas, que tenham o diálogo como fundamento".

Nota-se, portanto, que para se promover a educação em direitos humanos a escola precisa possuir uma proposta curricular concreta e objetiva, devidamente centrada nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

2.3 O EDUCADOR E A MISSÃO DE PROMOVER A EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS

Durante a década de 1990, a cultura dos direitos humanos ganhou forma no Brasil através da instituição do Programa Nacional de Direitos Humanos, que atualmente encontra-se em sua terceira versão (PNDH-3). Em consonância com a Política Nacional de Direitos Humanos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) incorporou a temática dos direitos humanos no processo educativo, iniciativa que ganhou uma maior dimensão através do Plano Nacional de Educação (2001). Tais ações possibilitaram o desenvolvimento das políticas afirmativas (SILVEIRA, 2012).

É importante também destacar que em 2007, veio a público a nova versão do Plano Nacional de Educação em/para os Direitos Humanos. O referido plano busca promover a emancipação humana através da EDH, partindo do princípio de que esta "socializa uma concepção abrangente e de universalidade", possui transversalidade e "não se circunscreve a nenhum campo disciplinar específico", estando livre para "construir um novo modo de pensar e agir dos e para os indivíduos/grupos e sociedades" (SILVEIRA, 2012, p. 115).

Nesse processo de transformação, o/a professor/a tem um papel relevante, visto que lhe cabe a missão de socializar a cultura, objetivando garantir "a formação de sujeitos participativos", com dignidade, autonomia e uma maior capacidade refletiva e crítica (SILVEIRA, 2012, p. 116).

Entretanto, para se atuar na EDH, o/a educador/a precisa educar-se, compreendendo o ser humano como um sujeito titular de direito. Ele precisa ser comprometido com a educação e sempre ter o interesse em aprender, porque a educação para os direitos humanos requer um constante aprendizado. Por outro lado, ele precisa conhecer e saber respeitar a diversidade, tendo, portanto, a preocupação de ensinar para seus alunos que todos os seres humanos são iguais, em direitos e deveres.

Assim sendo, para que o educador realmente possa contribuir com a promoção dos direitos humanos, deve, antes de tudo, ser capacitado para isto. Por outro lado, a educação para a promoção dos direitos humanos não deve conhecer fronteiras ou foca-se exclusivamente em determinados grupos sociais.

Afirma Porto e Dias (2013), que para se promover esse tipo de educação tão necessária, a escola precisa organizar-se, melhorando sua prática pedagógica, exigindo do professor um perfil adequado à educação intercultural. Além de procurar melhorar sua relação com a comunidade, a escola também precisa lutar por um currículo adequado à promoção da prática educativa necessária a esse processo de mudança.

Entretanto, a superação dos desafios enfrentados no processo de promoção da educação em direitos humanos, também requer o 'empoderamento' daqueles que integram os grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados etc. E esse 'empoderamento' pode ser produzido através das ações afirmativas, vistas como estratégias capazes de fortalecer aqueles grupos que lutam pela igualdade de condições de vida nas "sociedades marcadas por mecanismos estruturais de desigualdade e discriminação", conforme ressalta Candau (2008, p. 54).

Ainda segundo Porto e Dias (2013, p. 39), "a Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário".

Para atingir esse seus objetivos, os currículos da Educação Básica e da Educação Superior, devem incentivar a transversalidade como um dos meio de promoção dos Direitos Humanos, que, em sala de aula, devem ser trabalhados interdisciplinarmente. No âmbito da educação básica, a Educação em Direitos Humanos deve ser contemplada nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e nos Regimentos Escolares, enquanto que na Educação Superior, tal preocupação deve estar contida nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) e nos Programas Pedagógicos de Curso (PPC).

Entretanto, não há como se promover a Educação em Direitos Humanos sem que haja uma preocupação com a formação dos professores. E essa formação deve ser fundada sempre no diálogo, possibilitando a abertura e a multiplicidades de saberes, absolvendo um caráter permanente. Pois, esse tipo de formação quando dialógica "conduz à práxis educativa, leva em consideração os saberes que permitem compreender a natureza inacabada, plural, diversa e mutável do ser humano, sua incompletude e historicidade".

Por outro lado, para a formação do educador para promover a educação em direitos humanos, deve-se privilegiar o currículo que se posiciona a favor dos diferentes e respeita a diversidade cultural, focalizando as diversidades de cultura, as questões de gênero, raça, etnia, sexualidade e classe social.

Nota-se, portanto, que tal currículo deve ser preparado de modo a facilitar a transversalidade e a interdisciplinaridade, oportunizando a formação do educador para atuar nos diferentes níveis e modalidades da Educação Nacional. Para tanto, é necessário que "as instituições organizem, de fato, o espaço e tempo para desenvolvimento de uma cultura em e para os estudos em Educação em Direitos Humanos", selecionando os temas mais significativos para trabalhar dialogicamente com toda a comunidade escolar (PORTO; DIAS, 2013, p. 40).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, o Programa Nacional de Direitos Humanos encontra-se em sua terceira versão, privilegiando seis eixos norteadores, dos quais, o quinto, diz respeito à promoção da educação e da cultura em direitos humanos, objetivando a construção de uma sociedade mais humana, mais justa e humanitária. Esse eixo impulsionou a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que vem sendo desenvolvido, principalmente, no âmbito do serviço público, tanto na área de educação, quanto na de segurança.

Graças às ações desenvolvidas com base nesse sexto eixo orientador, vem se solidificando na sociedade brasileira o entendimento de que a educação pode proporcionar uma grande contribuição ao processo de efetivação dos direitos humanos, possibilitando também a 'construção' de uma cultura voltada para a valorização e preservação dos direitos humanos.

Deve-se registrar que a Educação em Direitos Humanos ultrapassa a preocupação com a aprendizagem dos conteúdos, primando pelo desenvolvimento social do ser humano e por uma cultura em direitos humanos, educando e tornando o indivíduo mais consciente, dotando de uma visão crítica e responsável da sociedade, objetivando torná-lo consciente da necessidade de uma maior efetivação de seus direitos.

Uma escola que promove uma educação em direitos humanos cumpre mais do que a sua função social: ela produz cidadãos conscientes de seus direitos e de suas responsabilidades. Assim, se através da educação é possível transformar o ser humano, educando-o para os direitos humanos, ele passará, a saber, reconhecer todos aqueles que estão à sua volta - independentemente de sua condição social - como sujeitos titulares de direitos, que devem ser respeitados e preservados.

No entanto, não há como se desassociar a educação em Direitos Humanos da promoção da cidadania: a primeira se faz necessário para complementar a segunda, ou seja, quando o indivíduo aprende a valorizar as pessoas, passa a conhecer os seus direitos e aprende a lutar por eles, passa a ser dotado de uma melhor condição para o exercício da cidadania, que também se traduz a capacidade conhecer direitos, reivindicá-los e exercê-los. É, portanto, nesse ponto, onde se visualiza a Educação em Direitos Humanos como um mecanismo de promoção e fortalecimento do exercício da cidadania.

Educar para/em direitos humanos é transformar o indivíduo por inteiro, privilegiando o seu desenvolvimento social e humano. É ensiná-lo a respeitar a diversidade, é instruí-lo para a defesa de seus direitos e incentivá-los a lutar pela conquista de novos direitos e pela preservação dos direitos que já possui, ou melhor, que já é titular. Assim, educar para/em direitos humanos é promover uma educação libertadora/transformadora.

Diante da importância que vem assumindo os direitos humanos na vida das pessoas e diante da necessidade de se promover melhor a dignidade da pessoa humana, tais direitos devem ser ensinados nas escolas de todos os níveis: não como temas transversais ou conteúdos complementares, mas como disciplina, ou melhor, como um componente autônomo, capaz de transformar e instruir o indivíduo.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

_____. **Conselho escolar e direitos humanos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em direitos humanos: diretrizes nacionais**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: como tensões entre igualdade e diferença**. Rev. Bras. Educ**., v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

FERNANDES, Ângela Viana Machado; PALUDETO, Melina Casari. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 30, n. 81, p. 233-249, mai.-ago. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Cortez, 1994.

PORTO, Rita de Cássia Cavalcanti; DIAS, Adelaide Alves. Diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos na educação básica e no ensino superior: da releitura crítico-libertador à formação permanente dos educadores nos desenhos curriculares. **Um salto para o futuro**. Ano XXIII, Boletim 24, nov., 2013, p. 36-46.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Educação**, v. 36, n. 1, p. 50-58, jan.-abr. 2013.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. **Educação em direitos humanos e currículo**. In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa de (orgs.). educação em direitos humanos & educação para os direitos humanos. João Pessoa: EDUFPB, 2012.

ZENAIDE, Maria de Nazaré T. et. al. **Direitos Humanos**: capacitação de educadores – Fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos da educação em direitos humanos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. v. 1.

A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR DA PARAÍBA SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE E TEMAS TRANSVERSAIS

José Ozildo dos Santos
Angeolini Bezerra dos Santos
Romildo Araújo Macena
Estoécio Luiz do Carmo Júnior
Thaís Carneiro de Brito
Olívio Medeiros de Oliveira Neto

1 INTRODUÇÃO

No contexto escolar, quando se consegue estabelecer uma integração entre dois ou mais componentes curriculares, tem-se o que se denomina de Interdisciplinaridade. Sua utilização possibilita a superação do saber que se encontra fragmentado. Assim, com a interdisciplinaridade se consegue promover o conhecimento em sua totalidade.

De acordo com Santos; Santos e Gomes (2012, p. 59-60):

> A interdisciplinaridade tem sido uma palavra mal compreendida nos meios acadêmicos. Na ação pedagógica propriamente, a interdisciplinar tem sido relegada às praticas multi e pluridisciplinares, que referem-se à justaposição de duas ou mais disciplinas de um curso, sem que sejam definidos objetivos pedagógicos comuns, portanto, sem que aja interconexão entre as disciplinas.

No processo de ensino aprendizagem, a interdisciplinaridade pode ser vista como um suporte à pesquisa e às ciências. Assim, utilizando-se da interdisciplinaridade, o professor facilita a inserção do aluno em seu próprio contexto. Noutras palavras, através da interdisciplinaridade é possível contextualizar melhor o ensino, possibilitando ao aluno uma maior compreensão sobre aquilo que está sendo ministrado em sala de aula.

De forma complementar, Fazenda (1999, p. 63) ressalta que "a proposta interdisciplinar é de revisão e não de reforma educacional e consolida-se numa proposta: reconduzir a educação ao seu verdadeiro papel de formação do cidadão".

O artifício de se contextualizar o ensino permite ao aluno vivenciar melhor o meio no qual ele vive. Assim, através da prática interdisciplinar pode-se construir com mais facilidade uma aprendizagem significativa. É por isso que a interdisciplinaridade deve sempre ser valorizada no contexto escolar

O presente trabalho bem por objetivo promover uma abordagem sobre interdisciplinaridade e mostrar a importância dos temas transversais.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

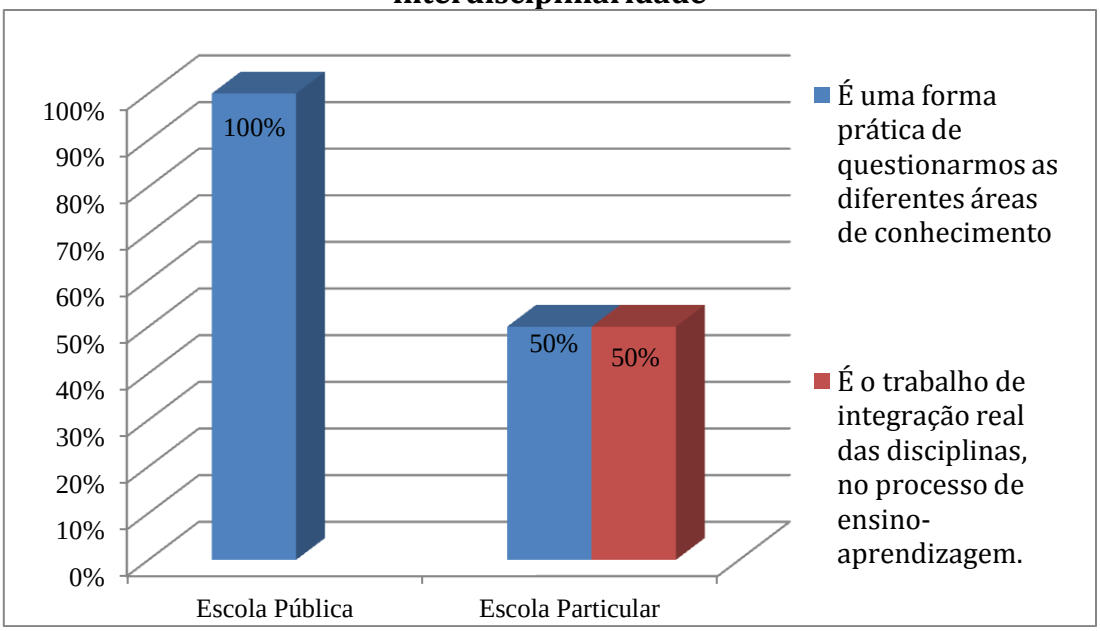
Trata-se de um estudo exploratório de abordagem qualitativa. O universo da pesquisa foi formado por duas escolas do município de Patos, Estado da Paraíba, sendo uma pertencente à rede privada e outra à pública. Em cada uma dessas escolas selecionou-se dez professores, das diferentes disciplinas ministradas no ensino médio.

Para a coleta de dados utilizou-se um único questionário composto por 5 questionamentos. Colhidos os dados, deu-se a estes um tratamento estatístico, apresentando-os em gráficos e posteriormente, comentando-os como base em autores renomados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, perguntou-se aos participantes o que é interdisciplinaridade. Os dados colhidos foram apresentados no Gráfico 1.

Gráfico 1. Distribuição dos participantes quanto ao que é interdisciplinaridade



Fonte: Pesquisa direta (setembro/2017).

Entre os professores de rede pública entrevistados, 100% acham que a interdisciplinaridade é uma forma prática de questionarmos as diferentes áreas de conhecimento. Quanto aos professores da rede privada, 50% concordam com os professores da rede pública, e os demais (50%) entendem a interdisciplinaridade como sendo o trabalho de integração real das disciplinas, no processo de ensino-aprendizagem.

De forma clara, segundo Thiesen (2008, p. 545):

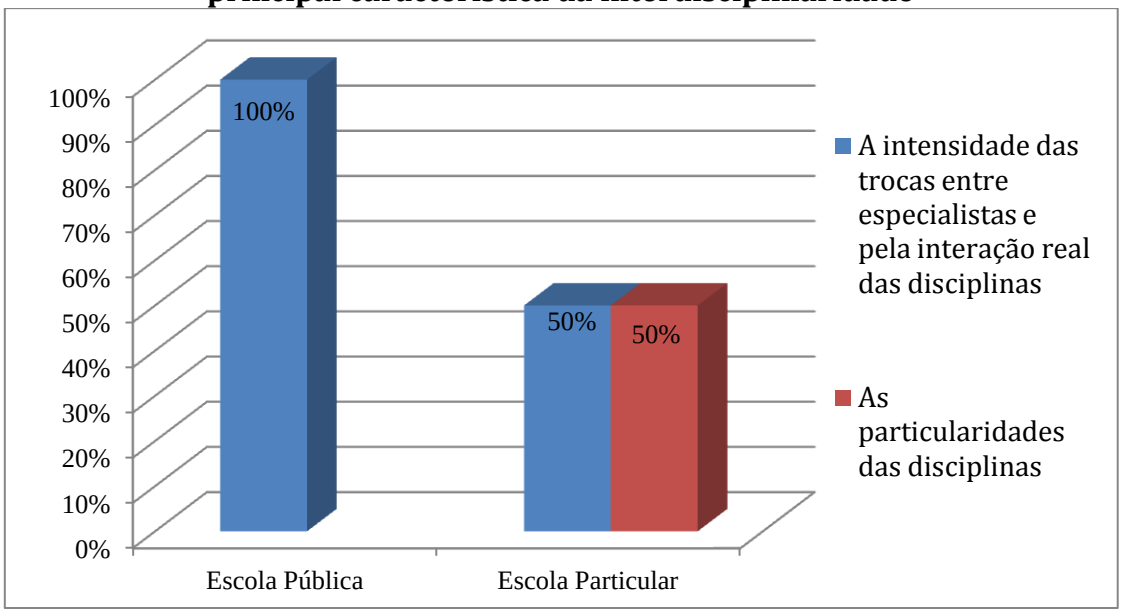
> A interdisciplinaridade consiste numa prática que produz uma melhor inter-relação entes as disciplinas e o conhecimento universalmente produzido. No contexto escola, pode ser vista como uma prática que permite ao professor de uma determinada disciplina, busca em outra a informação adequada para melhor explicar determinado assunto para seus alunos.

Assim, quando determinado professor está explicando os impactos resultantes pelo lançamento de óleo num mangue, além da Biologia ele pode utilizar-se da Química para melhor dimensionar os impactos produzidos nesse ecossistema, por tal produto químico. O próprio conceito de interdisciplinaridade mostra que esta é por demais necessária no contexto escolar. Pois, o processo educativo não pode algo fechado ou limitado. O conhecimento não possui uma única fonte e/ou uma única utilização. E a interdisciplinaridade mostra que este pode ser produzido a partir de uma intersecção de diferentes áreas.

Desta forma, para melhor se explicar melhor o contexto no qual se desenvolveu uma determinada escola literária, por exemplo, pode-se recorrer à História e trazer para o ensino da Literatura as informações complementares que auxiliem melhor o entendimento do educando sobre o conteúdo que está sendo apresentado em sala de aula.

Mediante o segundo questionamento, indagou-se dos participantes qual a principal característica da interdisciplinaridade. Os dados colhidos foram apresentados no Gráfico 2.

Gráfico 2. Distribuição dos participantes levando em consideração qual a principal característica da interdisciplinaridade



Fonte: Pesquisa direta (setembro/2017).

Analisando-se os dados contidos no Gráfico 2, constata-se que 100% dos professores da escola pública entendem que a principal característica da interdisciplinaridade é a intensidade das trocas entre especialistas e pela interação real das disciplinas. Entre os professores da escola particular, 50% concordam os

professores da rede pública e outros 50% acreditam serem as particularidades das disciplinas.

Num sentido geral, a interdisciplinaridade deve ser entendida como método, que apresenta como característica principal a intensidade das trocas entre especialistas e pela interação real das disciplinas dentro de um mesmo projeto.

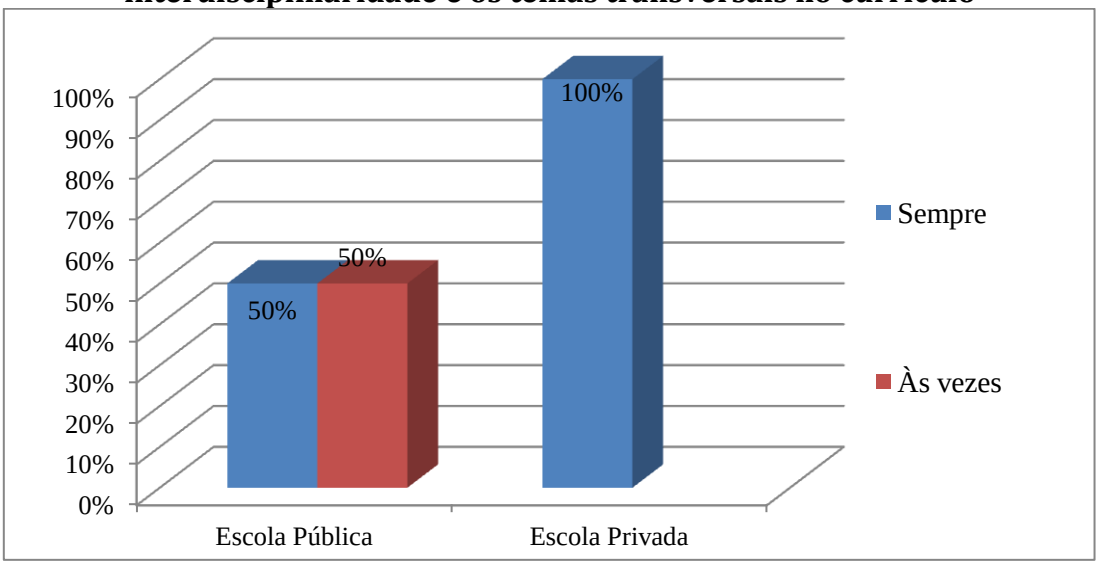
Na concepção de Bicalho e Oliveira (2011, p. 13):

> A interdisciplinaridade se realiza através de relações de interdependência e de conexões recíprocas. No entanto, em momento algum, essa necessidade de conexão recíproca deve ser entendida e nem confundida como uma simples trocas de informações. Como um processo que se desenvolve de acordo com as necessidades específicas de cada contexto, a interdisciplinaridade consiste na prática da interação entre os componentes do currículo, questionando dúvidas com a intenção de se chegar a um objetivo mais sólido.

Diante dessa afirmativa, constata-se a importância utilização da interdisciplinaridade no contexto escolar. Ela deve ser vista como um instrumento pedagógico capaz de proporcionar uma aprendizagem significativa. Ao longo de seu desenvolvimento, a interdisciplinaridade transforma o processo educativo, ilustrando as mais complexas cenas da aprendizagem, transformando a aula em um rico momento de interação. Fazendo uso desse instrumento, o professor consegue ilustrar a aula, enriquecendo-a.

Através do terceiro questionamento, indagou-se dos participantes se é necessário contemplar a interdisciplinaridade e os temas transversais no currículo. Os dados colhidos foram esboçados no Gráfico 3.

Gráfico 3. Distribuição dos participantes ao fato se é necessário contemplar a interdisciplinaridade e os temas transversais no currículo



Fonte: Pesquisa direta (setembro/2017).

Pode-se constatar através do Gráfico 3, que para 50% dos professores da rede pública, sempre é necessário contemplar a interdisciplinaridade e os temas transversais no currículo, principalmente, na disciplina de Língua Portuguesa. No

outros 50% acham que somente às vezes isto é preciso. Nota-se, portanto, que parte dos professores da rede pública ainda não possui um conhecimento formado sobre o que realmente é a interdisciplinaridade e o que ela representa. Entre os professores da escola particular, 100% concordam que é preciso contemplar a interdisciplinaridade e os temas transversais no currículo.

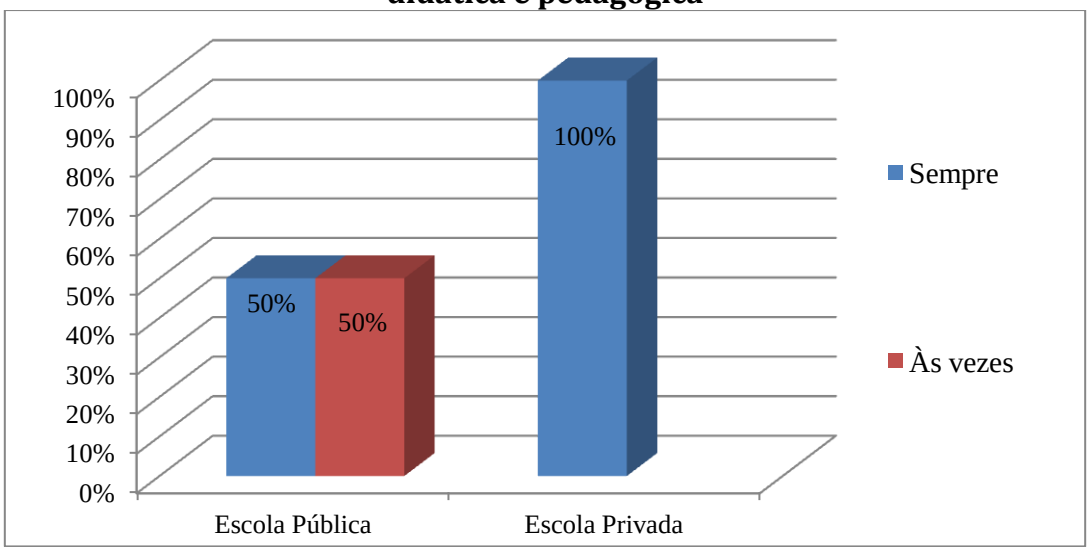
No contexto escolar, a interdisciplinaridade não é apenas uma questão de ensinar melhor ou não uma determinada matéria. Ela supõe a geração de novo conhecimento em um plano qualitativamente superior, exigindo para tanto a soma das várias materialidades na busca da totalidade materializada.

Informa Gallo (2008, p. 15) que "num trabalho interdisciplinar, a apreensão dos saberes não é marcada pela absoluta compartimentalização das disciplinas, mas pela comunicação entre os compartimentos disciplinares".

Assim, num trabalho interdisciplinar é necessário rever-se os elementos fundamentais de uma sala de aula, a exemplo do espaço, do tempo, da disciplina e da avaliação.

O último questionamento apresentado aos professores objetivou determinar se a interdisciplinaridade pode ao mesmo tempo ser considerada curricular, didática e pedagógica. Os dados levantados nesse questionamento estão sintetizados no Gráfico 4.

Gráfico 4. Distribuição dos participantes quanto ao fato se a interdisciplinaridade pode ao mesmo tempo ser considerada curricular, didática e pedagógica



Fonte: Pesquisa direta (setembro/2017).

Através do Gráfico 4 pode-se constatar que entre os professores da escola pública, 50% concordam que a interdisciplinaridade é sempre curricular, didática e pedagógica. O restante dos entrevistados (50%) acham que somente às vezes, a interdisciplinaridade apresenta essas características. Entre os professores da escola particular, a interdisciplinaridade é sempre curricular, didática e pedagógica.

Nota-se, portanto, que entre os professores da rede privada existe uma maior conhecimento sobre a natureza da prática interdisciplinar. Esta, sempre deve ser considerada como um instrumento curricular, didático e pedagógico.

Esclarece Cribb (2010), a interdisciplinaridade é a realização de um projeto onde haja uma harmonia entre as disciplinas de uma forma natural. Ela é de natureza curricular porque através dela pode-se obter os fins estabelecidos a partir do currículo previamente elaborado, fazendo com a aula seja criativa, desenvolvendo-se da melhor forma possível.

Sempre que o processo faz uso da interdisciplinaridade, ele consegue dá uma nova concepção do conteúdo selecionado para ser trabalhado em sala de aula.

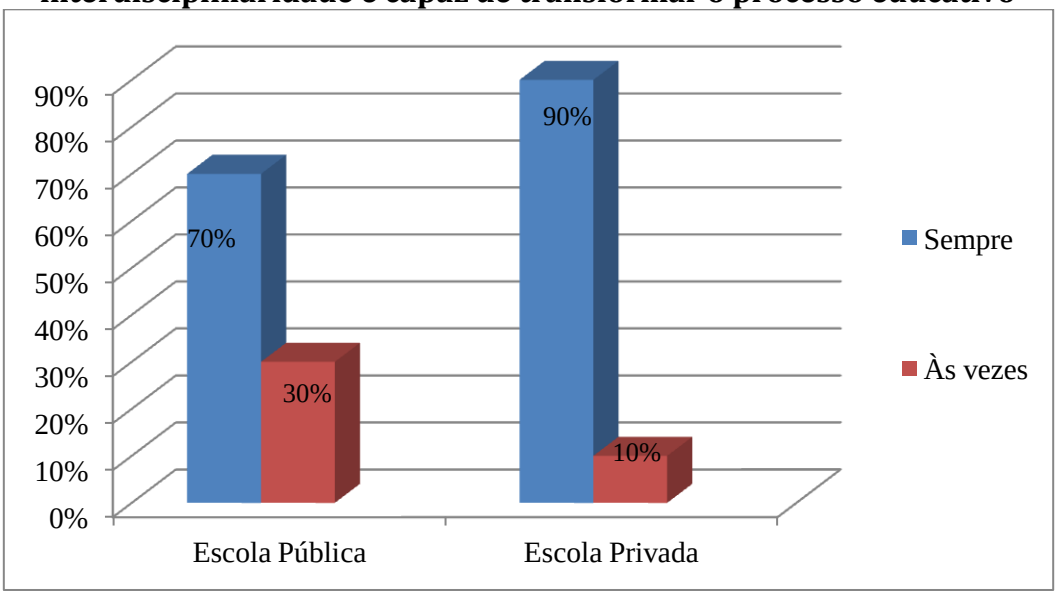
Para Brinhosa (1998, p. 165):

> [...] a interdisciplinaridade é a possibilidade de interpenetração de conteúdo/forma entre as disciplinas e o conhecimento universalmente produzido. Para facilitar, pode-se contrapô-la à noção de multidisciplinaridade. Nesse caso, os profissionais são justapostos, cada um fazendo o que sabe. Não há interpenetração nem em nível de forma nem de conteúdo.

A interdisciplinaridade é um instrumento pedagógico pode ser utilizada em sala de aula, visando à melhoria do rendimento escolar e uma maior aquisição de conhecimento por parte do aluno. Isto é possível porque o professor pode transitar entre áreas diferentes do conhecimento humano e buscar as informações necessárias de que precisa para ilustrar a sua aula, transformando-a de forma completa, criando maiores oportunidades de participação para seus alunos.

Através do último questionamento, indagou-se dos entrevistados se a interdisciplinaridade é capaz de transformar o processo educativo. Os dados colhidos foram apresentados no Gráfico 5.

Gráfico 5. Distribuição dos participantes quanto ao fato se a interdisciplinaridade é capaz de transformar o processo educativo



Fonte: Pesquisa direta (setembro/2017).

Quando se analisa os dados apresentados no Gráfico 5, verifica-se que 70% dos professores da rede pública de ensino compreendem que a interdisciplinaridade é capaz de transformar o processo educativo. Entre os professores da rede privada, esse entendimento é compartilhado por 90% dos entrevistados.

De acordo com Santos; Santos e Gomes (2012, p. 64):

> A interdisciplinaridade surgiu a partir da necessidade de dá-se uma resposta à fragmentação causada por uma epistemologia positiva, nas disciplinas existentes. No entanto, foi também possível perceber que a principal dificuldade de se trabalhar a interdisciplinaridade no contexto escolar, diz respeito necessidade de uma fórmula que sustente um trabalho desenvolvido numa dimensão interdisciplinar.

Apresentada como um instrumento que é capaz de transformar por completo o processo educativo, a interdisciplinaridade facilita a aprendizagem do discente, em qualquer modalidade do processo educativo, eliminando muitas das dificuldades que o professor está obrigado a enfrentar em seu dia a dia. Verdadeiro instrumento interdisciplinar, ela representa um norte para a condução do processo educativo.

4 CONCLUSÃO

A presente pesquisa proporcionou várias conclusões. Entre as mais significativas, destaca-se a opinião da maioria dos professores entrevistados, quanto ao que é interdisciplinaridade. Ficou constatado que tanto os professores da escola pública quando os da escola particular entendem a interdisciplinaridade como sendo uma forma prática de se questionar as diferentes áreas de conhecimento. E, que nessa prática, observam-se as características principais de cada conteúdo, associando as semelhanças entre eles.

Constatou-se também que para a maioria dos professores a principal característica da interdisciplinaridade é a intensidade das trocas entre especialistas e pela interação real das disciplinas. E, que num trabalho interdisciplinar é necessário rever os elementos fundamentais de uma sala de aula, pois o conhecimento produzido através da prática interdisciplinar envolve tudo o que existe na sala de aula.

A pesquisa também revelou que entre a maioria dos pesquisados é consenso entre os professores da escola particular que a interdisciplinaridade é sempre curricular, didática e pedagógica. Esses mesmos professores entendem que no momento de analisar as interações entre as disciplinas, não existe apenas um modelo que possa predizê-las.

5 REFERÊNCIAS

BICALHO, Lucinéia Maria; OLIVEIRA, Marlene. Aspectos conceituais da multidisciplinaridade e da interdisciplinaridade e a pesquisa em ciência da

informação. **Revista de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 16, n. 32, p. 1-26, 2011.

BRINHOSA, Mário César. Interdisciplinaridade: possibilidades e equívocos. **Acta Fisiátrica**, v. 5.n. 3, p. 164-169, 1998.

CRIBB, Sandra Lucia de Souza Pinto. Contribuições da educação ambiental e horta escolar na promoção de melhorias ao ensino, à saúde e ao ambiente. **REMPEC: Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 3, n. 1, p. 42-60, abr., 2010.

FAZENDA, Ivani Catarina**. Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e meio ambiente. In: **Ciclo de Palestras sobre Meio Ambiente - Programa Conheça a Educação do CIBEC/INEP**. Brasília: MEC/SEF/COEA, 2001.

SANTOS, Rosélia Maria de Sousa dos; SANTOS, José Ozildo dos; GOMES, Marcos Antônio Duvirgens. A interdisciplinaridade e a prática pedagógica. **Rebes**, v. 2, n.1, p. 59-64, jan.-dez., 2012

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 545-562, set.-dez., 2008.

A SOCIEDADE ATUAL E OS DIREITOS HUMANOS

José Ozildo dos Santos
Elaine Cristina Pereira Guimarães
Angeolini Bezerra dos Santos
Estoécio Luiz do Carmo Júnior
Akssa Yalle Beserra de Araújo
Isabel Cristina Fernandes Costa

1 INTRODUÇÃO

Com o final da Segunda Guerra Mundial, diante das atrocidades promovidas por Hitler contra o povo judeu, a sociedade internacional intensificou as discussões sobre os direitos humanos. Assim, em 1948, a Organização das Nações Unidas aprovou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, considerada como sendo o maior marco no processo de afirmação dos direitos do ser humano (BOBBIO, 1992).

Foi, portanto, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos que começou a se estruturar o atual sistema internacional de direitos humanos, mediante a realização de conferências internacionais, assinaturas de acordos, tratados, pactos e convenções, por partes dos países membros da ONU, a exemplo do Brasil, que é signatário de todos os diplomas internacionais sobre os direitos humanos até então elaborados.

Atualmente, vive-se uma nova era em relação aos direitos humanos, iniciada logo após o final da Segunda Grande Guerra, motivada por várias discussões internacionais. Tais direitos vêm se expandindo, ganhando cada vez mais espaços nos diferentes contextos da sociedade.

Diante dessas considerações, o presente trabalho tem por objetivo promover uma análise sobre os direitos humanos na atualidade.

2 REVISÃO DE LITERATURA
2.1 O PROCESSO EVOLUÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Os resultados desastrosos da Segunda Grande Guerra levaram a sociedade internacional a repensar suas posições, bem como a forma como o ser humano vinha sendo tratado e o futuro da própria humanidade. Nesse contexto, as discussões mostraram a necessidade de se fortalecer os direitos humanos. E a Organização das Nações Unidas (ONU) abraçou essa causa o que culminou com a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, durante a Assembleia Geral realizada em 10 de dezembro de 1948.

Dissertando sobre os antecedentes históricos que levaram a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, Comparato (2005, p. 54) sustenta que:

> [...] após três lustros de massacres e atrocidades de toda sorte, iniciados com o fortalecimento do totalitarismo estatal nos anos 30, a humanidade compreendeu, mais do que em qualquer outra época da história, o valor supremo da dignidade humana. O sofrimento como matriz da compreensão do mundo e dos homens, segundo a lição luminosa da sabedoria grega, veio a aprofundar a afirmação histórica dos direitos humanos.

Os horrores do holocausto e as inúmeras outras atrocidades praticadas durante a Segunda Guerra Mundial mudaram por completo a forma como a humanidade via a dignidade da pessoa e esta passou a ter um valor incalculável, gerando um novo entendimento na sociedade, mostrando a esta que não possível mais suportar os horrores como os competidos durante aquele conflito.

Com esse entendimento, ampliaram as discussões no contexto internacional em torno da valorização dos direitos humanos, conforme já mencionado, culminando com a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, afirmando, expressamente, que todos os homens são iguais em direitos e deveres (PIOVESAN, 2000).

Assim sendo, quando se promove uma retrospectiva histórica sobre os direitos humanos, verifica-se que a Declaração aprovada pela ONU, em 1948, é o mais significativo marco da história dos direitos humanos.

Analisando a importância daquele instrumento internacional dos direitos da pessoa humana, Ladeira e Terrazas (2005, p. 4) fazem o seguinte comentário:

> Os direitos humanos vêm resgatar a dignidade humana, elevando-a ao patamar de bem jurídico de maior valor de toda a humanidade. Muitos acompanharam de perto os fatos que, no último século, conduziram ao fortalecimento da ordem internacional para a defesa dos direitos humanos. Foram duas grandes guerras, a intolerância entre os povos, o ódio, a ameaça de uma guerra atômica. Todo esse longo e doloroso percurso precedeu à Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela Organização das Nações Unidas em 1948.

Os países signatários desta Declaração comprometeram-se a respeitar os direitos humanos na forma nela declarada, adequando seus ordenamentos jurídicos de modo a conter leis que garantissem o respeito à dignidade da pessoa humana, às diferentes e o reconhecimento da igualdade entre os homens.

Na concepção de Piovesan (2000, p. 143):

> A Declaração Universal de 1948 objetiva delinear uma ordem pública mundial fundada no respeito à dignidade humana, ao consagrar valores básicos universais. Desde seu preâmbulo, é afirmada a dignidade inerente a toda pessoa humana, titular de direitos iguais e inalienáveis. Vale dizer, para a Declaração Universal a condição de pessoa é o requisito único e exclusivo para a titularidade de direitos.

Na forma demonstrada, o objetivo maior da Declaração Universal é a criação de uma ordem pública mundial, firmada no respeito e na proteção da dignidade

humana, para que através desta, o ser humano, de forma isonômica e inalienável, seja sempre reconhecido como titular de direitos. A contribuição da Declaração Universal dos Direitos Humanos no processo de uma sociedade mais justa e humana e para a paz mundial, é algo sempre enaltecido no mundo todo.

Enfatizando a importância deste diploma internacional, o ex-secretário geral das Nações Unidas Kolfi Annan, declarou que:

> [...] a Declaração Universal dos Direitos Humanos, reconhecida pela comunidade internacional e baseada na dignidade e na igualdade de todos os membros da família humana tem o grande mérito de ser o primeiro instrumento legal a reunir um conjunto de princípios que incorporam os direitos e a liberdade do ser humano. Desde sua adoção, a Declaração serve como modelo para instituições nacionais, leis, políticas e prática de governos que protegem os direitos humanos [...]. Assim, a referida Declaração representa a culminância de um processo ético que iniciado com a Declaração de Independência dos Estados Unidos e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, da Revolução Francesa levou ao reconhecimento da igualdade essencial de todo ser humano em sua dignidade de pessoa (CASTRO, 1999, p. 7).

Pelo demonstrado, a Declaração de 1948 é um somatório de iniciativas e afirmações, que retroagem ao final do século XVIII, quando ocorreram a Revolução Francesa e a Independência dos Estados Unidos. Pautada na ética, ela valoriza a dignidade da pessoa humana, reafirmando a igualdade entre os homens, servindo, pois, de um norte para a estruturação dos ordenamentos jurídicos daqueles estados que se tornaram seus signatários.

Entende ainda Piovesan (2007, p. 36) que:

> [...] a Declaração de 1948 inovou extraordinariamente a gramática dos direitos humanos, ao introduzir a chamada concepção contemporânea de direitos humanos, marcada pela universalidade e indivisibilidade destes direitos. Universalidade, porque clama pela extensão universal dos direitos humanos, sob a crença de que a condição de pessoa é o requisito único para a titularidade de direitos, considerando o ser humano como um ser essencialmente moral, dotado de unicidade existencial e dignidade. Indivisibilidade porque, ineditamente, o catálogo dos direitos civis e políticos é conjugado ao catálogo dos direitos econômicos, sociais e culturais. A Declaração de 1948 combina o discurso liberal e o discurso social da cidadania, conjugando o valor da liberdade ao valor da igualdade.

Assim sendo, com base na citação acima transcrita, é possível afirmar que a história dos direitos humanos pode ser dividida em duas fases bastante distintas: antes e depois da Declaração Universal de 1948. A partir deste diploma internacional os direitos humanos adquiriram um caráter de universalidade e indivisibilidade. E, mais ainda, todos os seres humanos, independentemente de sua condição social, étnica ou cultural, passaram a ser reconhecidos como sujeitos titulares de direitos, possuidores de uma dignidade, por serem seres humanos.

É importante também frisar que os direitos humanos não ficaram limitados à Declaração de 1948. Como um verdadeiro marco, esta Declaração proporcionou a evolução dos direitos humanos no âmbito internacional, consolidando o que se pode chamar de 'ética universal', "na medida em que consagra um consenso sobre valores de cunho universal a serem seguidos pelos Estados" (GUIMARÃES, 2006, p. 58).

Percebe-se que quando da elaboração do texto da mencionada Declaração, seus redatores tiveram a preocupação de estabelecerem valores que deveriam ser reconhecidos como universais, na esperança de se construir uma sociedade mais humana e mais justa, que não se limitasse às fronteiras nacionais, dando ao ser humano a faculdade de ser reconhecido como um cidadão universal. Em seu art. 1º, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, expressa que: "todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. São dotadas de razão e de consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade" (ONU, 2001, p. 9).

Quando se analisa o referido dispositivo, verifica-se que seus redatores buscaram inspiração nas três palavras de ordem que impulsionaram a Revolução Francesa de 1789: liberdade, igualdade e fraternidade. Procedendo desta forma, a Declaração Universal passou a ser um instrumento que reafirma não somente direitos de liberdade, direitos civis e políticos, mas também procura alcançar aqueles sujeitos que até então eram considerados excluídos, proibindo a escravidão, proclamando uma série de direitos voltados para os chamados grupos minoritários.

Na concepção de Comparato (2005), através de conferências, pactos, protocolos internacionais celebrados a partir da Declaração de 1948, ampliaram os direitos e estes passaram há se desenvolverem a partir das seguintes tendências: universalização; multiplicação e diversificação.

É importante frisar que quando da aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, apenas 48 países integravam a ONU. Atualmente, aquela organização congrega quase todos os países do globo, que, por sua vez, são signatários do referido diploma internacional. Assim, pode-se afirmar que a Declaração de 1948 já adquiriu um caráter de universalização.

Ademais, as várias conferências promovidas pela ONU e outros organismos internacionais a exemplo da Organização dos Estados Americanos (OEA), passaram a exigir a preservação e a defesa de vários bens. Algumas das conferências e das convenções realizadas no âmbito internacional serviram para mostrar a sociedade que a pessoa humana deve ser considerada por suas diferentes maneiras de ser. E esta nova visão tem aberto um maior espaço na sociedade para os homossexuais, para os portadores de deficiências, idosos, mulheres e crianças, antes vistos como minorias.

Acrescenta Piovesan (2007, p. 36) que:

> O processo de universalização dos direitos humanos permitiu a formação de um sistema internacional de proteção desses direitos. Este sistema é integrado por tratados internacionais de proteção que refletem, sobretudo, a consciência ética contemporânea compartilhada pelos Estados, na medida

em que invocam o consenso internacional acerca de temas centrais aos direitos humanos, fixando parâmetros protetivos mínimos.

A partir do momento em que a sociedade internacional reconheceu que os direitos humanos deveriam ser universais, ficou patente a necessidade de construção de um sistema internacional de proteção dos direitos humanos. E esse processo de construção foi desencadeado por uma série de conferencias e pactos, que originaram vários instrumentos internacionais, que, até o presente, veem garantindo a proteção dos direitos humanos.

2.2 INSTRUMENTOS INTERNACIONAIS DE PROTEÇÃO AOS DIREITOS HUMANOS

A partir da Declaração de 1948, começou a se estruturar o chamado Sistema Global de Proteção dos Direitos Humanos. Nas décadas seguintes, a ONU promoveu várias Conferências voltadas para a promoção dos direitos da criança, das mulheres, dos idosos, bem com das pessoas portadoras de deficiência, etc.

Destaca Piovesan (2002) que o primeiro instrumento internacional elaborado pela ONU e voltado para a proteção dos direitos humanos, foi o Pacto de Direitos Civis e Políticos, aprovado em 1966. E, que nesse mesmo ano, aquela Organização aprovou o chamado 'Pacto de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, contemplando direitos econômicos, sociais, culturais, civis e políticos.

É importante ressaltar que um ano antes, porém, as Nações Unidas aprovaram a Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial instrumento este que já foi ratificado pela maioria dos Estados-Membros, inclusive pelo Brasil.

No que diz respeito ao Pacto de Direitos Civis e Políticos, sua principal preocupação foi mostrar a necessidades dos Estados adequarem seus ordenamentos jurídicos para terem condições de cumprirem suas obrigações legais internacionais em relação aos direitos humanos. O referido Pacto garantiu uma série de direitos, que se encontram enumerados no Quadro 1.

Quadro 1: Direitos assegurados pelo Pacto de Direitos Civis e Políticos

Variáveis	Direitos
Pacto de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966)	A proteção e assistência à família, proteção à maternidade, proteção e assistência à criança e ao jovem.
	O direito à educação.
	O direito à previdência social
	O direito a um nível de vida adequado e à melhoria contínua das condições de vida.
	O direito ao trabalho.
	O direito de fundar sindicatos e filiar-se ao sindicato de sua escolha.
	O direito de gozar de condições de trabalho justas e favoráveis.
	A proteção e assistência à família, proteção à maternidade,

	proteção e assistência à criança e ao jovem.
	O direito de participar da vida cultural, desfrutar os benefícios do progresso científico

Fonte: IBA (2008), adaptado.

Analisando o Quadro 1 verifica-se que Pacto de Direitos Civis e Políticos preocupou-se em assegurar uma série de direitos voltados para a construção de uma sociedade democrática, caracterizada pelo bem estar geral. Deve-se também ressaltar, que no caso específico do Brasil, todos os direitos acima elencados foram incorporados pela Constituição Federal de 1988.

Por outro lado, a Internacional Bar Association (IBA, 2008, p. 15) destaca que "o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais foi adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1966 e entrou em vigor no dia 3 de janeiro de 1976".

Atualmente, o cumprimento das obrigações assumidas pelos Estados em relação a esse Pacto, vem sendo monitoradas pelo Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. A pretensão primordial deste diploma é a proteção dos interesses da criança.

Acrescenta Piovesan (2000) que no dia 10 de dezembro de 1984, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a 'Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes'. E que a mesma passou a vigorar em 26 de junho de 1987.

Ainda no final do século passado, a Assembleia Geral das Nações Unidas realizou a 'II Conferência Mundial de Direitos Humanos', na cidade de Viena, em 1993, que é considerada "o segundo maior encontro de caráter mundial realizado após a guerra-fria" e que "contou com a presença da representação oficial de 171 Estados, além da presença de mais de duas mil organizações não governamentais" (DORNELLES, 2004, p. 184).

Além de sua grande proporção, a Conferência de Viena assinalou o início de nova era na história dos direitos humanos. Com ela, estes passaram a ser reconhecidos não somente como universais, mas como indivisíveis. Aquele diploma estabeleceu em seu texto que:

> Todos os direitos humanos são universais, indivisíveis interdependentes e inter-relacionados. A comunidade internacional deve tratar os direitos humanos de forma global, justa e equitativa, em pé de igualdade e com a mesma ênfase. Embora particularidades nacionais e regionais devam ser levadas em consideração, assim como diversos contextos históricos, culturais e religiosos, é dever dos Estados promover e proteger todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, sejam quais forem seus sistemas políticos, econômicos e culturais (DORNELLES, 2004, p. 184).

Com a Declaração de Viena, registrou-se um considerável avanço no campo dos direitos humanos. Passou-se a exigir dos países que compõem as Nações Unidas um tratamento equitativo em relação aos mencionados direitos, sem, contudo, deixar de serem consideradas as particularidades históricas, religiosas e

culturais. Isto, independentemente do tipo sistema ao qual estejam vinculados tais países.

Acrescenta ainda Dornelles (2004, p. 193) que:

> O legado da Conferência de Viena assegurou a incorporação da dimensão dos direitos humanos em todas as iniciativas, atividades e programas dos organismos das Nações Unidas, e a noção de integração entre todos os direitos humanos, a democracia e o desenvolvimento, onde o ser humano é colocado como sujeito. Dessa maneira, o respeito aos direitos humanos é imposto e obrigatório, não apenas para os Estados, mas para os organismos internacionais e os grupos que detém o poder econômico, visto que as suas decisões têm repercussão, direta ou indireta, na vida de todos os seres humanos, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade.

Assim sendo, percebe-se que foi através da II Conferência de Viena, que os direitos humanos passaram a ter importância própria, desvinculando-se, portanto, da tutela dos demais temas, ou seja, foram transformados numa questão universal. E esta particularidade proporcionou ao Sistema Internacional de Proteção dos Direitos Humanos uma maior consolidação, uma vez que o respeito aos direitos humanos passou a ser uma imposição internacional.

No presente século, o primeiro acontecimento realizado com o intuito de discutir as questões relacionadas aos direitos humanos foi a Conferência de Durban, cidade da África do Sul. Dissertando sobre a importância dessa Conferência para a história dos direitos humanos no âmbito internacional, a Procuradoria Geral da República de Portugal destaca que:

> A Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa realizou-se na cidade de Durban, África do Sul, entre os dias 31 de Agosto e 8 de Setembro de 2001. Representou um evento de importância crucial nos esforços empreendidos pela comunidade internacional para combater o racismo, a discriminação racial e a intolerância em todo o mundo. Reuniu mais de 2500 representantes de 170 países, incluindo 16 Chefes de Estado, cerca de 4000 representantes de 450 organizações não governamentais (ONG) e mais de 1300 jornalistas, bem como representantes de organismos do sistema das Nações Unidas, instituições nacionais de direitos humanos e público em geral. No total, 18 810 pessoas de todo o mundo foram acreditadas para assistir aos trabalhos da Conferência (PORTUGAL, 2007, p. 7).

Analisando a citação acima transcrita, constata-se que a Conferência de Durban foi um espaço de encontro não somente para representantes de Estado, mas também para representantes da sociedade civil internacional organizada. Espaço este que foi transformado num grande palco de discussões voltadas para a valorização do combate não somente ao racismo, mas à discriminação racial e à todas condutas consideradas como intolerantes.

Comentando o significado histórico desta mencionada Conferência, lembra Piovesan (2007, p. 41) que:

> A Conferência de Durban, em suas recomendações, pontualmente nos seus parágrafos 107 e 108, endossa a importância de os Estados adotarem ações afirmativas, enquanto medidas especiais e compensatórias voltadas a aliviar a carga de um passado discriminatório, daqueles que foram vítimas da discriminação racial, da xenofobia e de outras formas de intolerância correlatas.

Nota-se, portanto, que um dos eixos da Conferência de Durban foram as ações afirmativas, voltadas para a defesa dos direitos das minorias e para o fortalecimento dos movimentos sociais que reivindicam melhores condições de saúde, educação, lazer e moradia.

O Quadro 2 apresenta os diplomas internacionais que contribuíram para o processo de construção do Sistema Internacional de Proteção dos Direitos Humanos.

Quadro 2: Diplomas internacionais que contribuíram para o processo de construção do Sistema Internacional de Proteção dos Direitos Humanos

ANO	EVENTO DE RELEVÂNCIA
1948	Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio
1951	Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados
1965	Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial
1966	Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados
1966	Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos
1966	Protocolo Facultativo Relativo ao Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos
1966	Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
1979	Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher
1984	Convenção Contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes
1989	Convenção sobre os Direitos da Criança
1998	Estatuto de Roma do Tribunal Penal Internacional
1999	Protocolo Facultativo à Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher

Fonte: Gomes; Piovesan (2000), adaptado.

É oportuno ressaltar que vários dos diplomas acima relacionados trouxeram em seu texto, dispositivos que criaram e regulamentaram o funcionamento de Comitês, visando o monitoramento dos direitos assegurados por esses mesmos diplomas. Assim foram instituídos o Comitê de Direitos Humanos, o Comitê sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, etc. Ao todo, existem 6 comitês, que no âmbito internacional, são responsáveis pelo monitoramento completo das convenções/tratados aprovados no âmbito das Nações Unidas, em relação aos direitos humanos.

Além de promoverem esse monitoramento, tais comitês são responsáveis pela promoção de ações regionalizadas voltadas para o fortalecimento e uma maior promoção dos direitos humanos, oferecendo apoio aos países membros no processo de construção de políticas públicas, que atendam aos objetivos do tratado/convenção que estes representam.

Assim sendo, significativa foi a contribuição do 'Comitê sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher' quando da realização em Belém do Pará (1994) da 'Convenção para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra as Mulheres', organizada pela Organização dos Estados Americanos (BARSTED, 2006).

Paralelamente à construção do Sistema Internacional de Direitos Humanos também se estruturou o Sistema Interamericano de Direitos Humanos, formado por uma série de tratados, dos quais, o Brasil é um dos países signatários de todos esses diplomas.

O primeiro evento nesse sentido foi a aprovação da Convenção Americana de Direitos Humanos, fato registrado em 1968. Vinte anos depois, ou seja, em 17 de novembro de 1988, durante a Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos, ocorreu a aprovação do Protocolo Adicional à Convenção Interamericana Sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, conhecido como Protocolo de San Salvador (GOMES; PIOVESAN, 2000).

É importante destacar que a partir do Protocolo de San Salvador, o Sistema Interamericano de Direitos Humanos adquiriu forma e tornou-se uma realidade. Instituiu-se a Corte Interamericana de Direitos Humanos e vários protocolos e convenções foram assinadas pelos países que compõem a Organização dos Estados Americanos. Dentre esses diplomas, destaca-se a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, aprovada em 1999.

O Quadro 3 enumera os principais diplomas que dão sustentáculos ao Sistema Interamericano de Direitos Humanos.

Quadro 3: Instrumentos de sustentação do Sistema Interamericano de Direitos Humanos

ANO	EVENTO DE RELEVÂNCIA
1969	Convenção Americana sobre Direitos Humanos
1988	Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
1990	Protocolo à Convenção Americana sobre Direitos Humanos Referente à Abolição da Pena de Morte
1985	Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura
1994	Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher
1994	Convenção Interamericana sobre Tráfico Internacional de Menores
1999	Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de

	Deficiência

Fonte: Gomes; Piovesan (2000), adaptado.

Além de privilegiar as questões relacionadas aos direitos humanos no âmbito do continente americano, o Sistema Interamericano de Direitos Humanos tenta incorporar as decisões anunciadas no âmbito internacional e que foram objetos de discussões nas conferências e nos protocolos elaborados sob chancela da ONU.

Assim, quando se compara os Quadros 2 e 3, constata-se que temas como direitos culturais, sociais, políticos, culturais e econômicos, bem com o combate à tortura, ao racismo, ao preconceito e à violência contra a mulher são pontos fortalecidos pelos dois sistemas e isto faz com que os direitos humanos sejam mais universais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da presente pesquisa demonstrou-se que os direitos humanos são resultantes de várias conquistas. E, que a primeiras manifestações nesse sentido foram registradas na Inglaterra, ainda no século XIII.

Decorridos quase oitocentos anos, pode-se perceber que significativos foram os avanços registrados nesse campo. Contudo, constatou-se que durante quase dois séculos, os direitos permaneceram estáticos, sem projeção. E, que foi somente após a Segunda Grande Guerra, diante dos excessos praticados contra a humanidade durante aquele conflito, que os direitos retornaram os centros das discussões sociais.

Assim, chancelados pela Organização das Nações Unidas, os direitos humanos ganharam mais visibilidades e se tornaram universais. A partir da segunda metade do século passado, vários instrumentos internacionais foram assinados, fazendo com que tais adquirissem a concepção de produtos das transformações sociais.

Atualmente, os direitos humanos são considerados 'direitos mutáveis'. E tal reconhecimento vem sendo favorecido pelo fortalecimento do Sistema Internacional dos Direitos Humanos, estruturado a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Em resumo, os direitos humanos são frutos de conquistas históricas e sociais e, cujas bases podem sem encontradas em vários documentos a exemplo das Cartas Inglesas, da Declaração de Virgínia, da Declaração Norte-Americana e da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que assinalaram importantes momentos da história da humanidade.

4 REFERÊNCIAS

BARSTED, Leila Linhares. A legislação interamericana na proteção da mulher. In: Fórum Nacional de Educação em Direitos Humanos. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Protegendo as mulheres da violência doméstica**. 3 ed. Brasília: FNEDH, 2006.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro, Campus, 1992.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos. **Direito à verdade e à memória**: Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

CARBONARI, Paulo César. Direitos humanos no Brasil: A promessa é a certeza de que a luta precisa continuar. In: Movimento Nacional de Direitos Humanos. **Direitos humanos no Brasil 3**: diagnósticos e perspectivas. Passo Fundo-RS: IFIBE, 2012.

CASTRO, Reginaldo Oscar de (org.). **Direitos humanos: conquistas e desafios**. Brasília: SNDH, 1997.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo, Saraiva 1999.

DORNELLES, João Ricardo W. A internacionalização dos direitos humanos**. Revista da Faculdade de Direito de Campos**, ano IV, n. 4, ano V, n. 5, 2003-2004.

GOMES, Luiz Flávio; PIOVESAN, Flávia (coords.). **O sistema interamericano de proteção dos direitos humanos e o direito brasileiro**. São Paulo: RT, 2000.

GUIMARÃES, Marco Antônio. Fundamentação dos direitos humanos: relativismo ou universalismo? In: PIOVESAN, Flávia (Coord.). **Direitos humanos**. Curitiba: Juruá, 2006.

LADEIRA, Simone; TERRAZAS, Fernanda Vargas. **Idosos e direitos humanos**. São Paulo: Centro de Direitos Humanos, 2005. Coleção Cartilhas sobre Direitos Humanos.

ONU - Organização das Nações Unidas. A carta internacional dos direitos humanos. In: **Fichas Informativas sobre Direitos**, n. 2. Lisboa: Gabinete de Documentação e Direito Comparado, 2001.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 2 ed. São Paulo: Max Limonad, 2000.

_____. **Direitos humanos e justiça internacional**. São Paulo: Saraiva, 2002.

_____. Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação/UNESCO, 2007.

DISCUTINDO A GESTÃO ESCOLAR NA ATUALIDADE

Renata Chaves Cardoso
Maria Helena de Carvalho Costa
Thaís Carneiro de Brito
Elaine Cristina Pereira Guimarães
Rosélia Maria de Sousa Santos
José Ozildo dos Santos

1 INTRODUÇÃO

A gestão escolar é parte imprescindível na instituição educacional. Por menor que seja toda escola deve ter um gestor que vise à participação dos professores, alunos, pais e comunidade nas atividades escolares, promovendo assim uma gestão democrática.

Cumprir com a função social e crescer enquanto instituição, é o grande desafio que a gestão possui em relação à escola. Para tanto, é necessário mais do que habilidade profissional por parte do gestor para se conseguir o sucesso escolar. Assim, como a escola é um sistema, seu gestor não pode considerá-la em compartimentos separados, nem pretender subdividir o seu trabalho em partes independentes. O sucesso da gestão escola está condicionado ao trabalho realizado de forma integrada.

Desta forma, o diferencial da gestão escolar hoje, é um gestor que promova a descentralização e fortaleça a autonomia escolar, fazendo de sua escola um ambiente democrático, onde possa contar com todos a fim de vencer os desafios do cotidiano, vendo sempre possibilidades inovadoras para uma educação de qualidade, para que a escola esteja sempre em crescimento.

O presente trabalho tem por objetivo promover uma abordagem sobre os desafios enfrentados pela gestão escolar, em face das novas demandas que a escola enfrenta, no contexto de uma sociedade que se democratiza e se transforma.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 A ESCOLA E A GESTÃO ESCOLAR

A escola é um ambiente construtivo, que produz mudanças no ser humano. No entanto, para que ela possa realmente cumprir o seu papel e sua função social ela precisa ter uma boa gestão. Pois, o bom gerenciamento das atividades educativas leva ao sucesso de todos os sujeitos envolvidos em seu processo. Por essa razão, é que a gestão escolar vem sendo objetivo de discussão tanto nos meios acadêmico quanto no meio administrativo. Antes vista e limitada apenas ao cumprimento de normas previamente estabelecidas, hoje a gestão escolar se apresenta como um modelo gerencial que necessita de planejamento para poder proporcionar à escola as condições necessárias à formação do cidadão do futuro.

De acordo com Lück (2000, p. 16):

> O conceito de gestão escolar ultrapassa o de administração escolar, por abranger uma série de concepções não abarcadas por este outro, podendo-se citar a democratização do processo de construção social da escola e realização de seu trabalho, mediante a organização de seu projeto político-pedagógico, o compartilhamento do poder realizado pela tomada de decisões de forma coletiva, a compreensão da questão dinâmica e conflitiva e contraditória das relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança e articulação, a compreensão de que a mudança de processos educacionais envolve mudanças nas relações sociais praticadas na escola e nos sistemas de ensino.

Com base na citação acima, é possível constatar que a gestão escolar possui inúmeras atribuições. Ela não se limita somente ao campo administrativo da escola. Ela é responsável também pelo fazer pedagógico, por todas as atividades desenvolvidas na escola, que possam proporcionar um rendimento do processo de ensino-aprendizagem e/ou promover um maior intercâmbio entre os sujeitos envolvidos no processo de escolarização. Atualmente, as organizações escolares vêm passando por um grande processo de mudança, que lhe exige uma adequação aos novos padrões da sociedade atual, por meio da inovação e da prática da gestão participativa.

Tal necessidade impõe aos gestores educacionais inúmeros desafios, ao mesmo tempo em que lhes exige uma tomada de atitude diferenciada do modelo tradicional de gestão escolar, no sentido de orientar as práticas pedagógicas e administrativas de sua unidade, visando proporcionar uma educação formal, contínua e de qualidade aos alunos. Nesse contexto de mudanças, surge a gestão participativa ou democrática, que se caracteriza pelo envolvimento do gestor escolar, dos representantes dos professores e demais funcionários, dos alunos, dos pais e membros da comunidade nas atividades da escola.

De acordo com Cerqueira (1998, p. 31-32):

> A questão da democratização da gestão escolar vem-se concretizado via gestão participativa como um instrumento de melhoria da qualidade da educação como um todo e de acesso à escola pública com permanência e aprendizagem bem sucedidas.

Esse novo modelo de gestão somente se consolida através de várias estratégias. Entre estas pode-se citar a eleição do gestor pela comunidade escolar. Eleito, cabe ao gestor apresentar uma proposta de trabalho para a escola. Pois, dele espera-se e exige-se habilidades e competências específicas para gerir a escola.

Abordando essas questões, explicam Paula e Schneckenberg (2008, p. 21), que:

> É impossível mudar a forma atual de gestão, sem que se estabeleça a articulação entre a escola e a comunidade que a serve, pois a escola não é um órgão isolado e suas ações devem estar voltadas para atender as

> necessidades da comunidade, com dedicação, responsabilidade e participação, para se chegar ao objetivo da educação, que é promover o homem dentro de seu contexto social e político.

Percebe-se que um dos maiores desafios enfrentados pela gestão escolar é a instituição desse novo modelo. Pois, grandes são as resistências impostas pelos próprios gestores, que não querem abrir mão de suas competências e do poder de decisão.

Segundo Cerqueira (1998, p. 36), "a democratização da gestão e o exercício da autonomia da escola provocam mudanças significativas não apenas nos níveis intermediários, mas também, no nível "central" do sistema de ensino e vice versa".

Para Lück (2000, p. 14), "a melhor maneira de administrar é a de fragmentar o trabalho em funções e tarefas que, para serem bem executadas, devem ser atribuídas a diferentes pessoas, que se especializam nelas".

Quando se fala em fragmentar o trabalho de gestão, fala-se em descentralização administrativa, abrindo espaço para a gestão democrática ou participativa. Tal modelo possibilita uma melhor gestão dos recursos da escola, retirando um pouco da carga de trabalho do gestor.

Segundo o próprio Ministério da Educação (BRASIL, 2004, p. 34):

> A instituição educativa, no cumprimento do seu papel e na efetivação da gestão democrática, precisa não só criar espaços de discussões que possibilitem a construção coletiva do projeto educativo, como também criar e sustentar ambientes que favoreçam essa participação.

Desta forma, percebe-se que o caminho para a gestão democrática, inicia-se com o diálogo. Assim, quando a escola abrir amplamente os espaços para o diálogo, para a discussão de seus problemas, permitindo a participação de todos os sujeitos do processo educativo e da sociedade, terá dado os primeiros passos para a gestão democrática.

Nesse mesmo sentido, esclarece ainda o Ministério da Educação (MEC) que "a democratização dos sistemas de ensino e da escola implica o aprendizado e a vivência do exercício de participação e tomadas de decisões" (BRASIL, 2004, p. 15).

Logo, entende-se que a gestão democrática é um processo que é construído de forma coletiva e que leva em consideração a especificidade e a possibilidade da instituição de ensino que está abraçando tal modelo. Desta forma, deve também entender que a gestão democrática não pode ser instituída ou consolidada através de decreto, portarias ou resolução. Ela resultada participação de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo e da sociedade, beneficiada direta ou indiretamente por esse processo.

2.2 DESAFIOS E DIFICULDADES DA GESTÃO ESCOLAR

O processo de gestão escolar é algo dinâmico. No exercício de suas funções o gestor escolar enfrenta diversas situações/problemas, que lhe exige a apresentação de soluções inovadoras. Das decisões tomadas dependem, portanto,

o êxito no processo administrativo e, consequentemente, no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Perfeito (2007, p. 53):

> Um dos grandes desafios da gestão das instituições de ensino é desenvolver uma maior capacidade de resposta às demandas externas. Para isso, é necessário que seus gestores sejam capazes de utilizar diferentes abordagens de planejamento, a fim de que as instituições possam atingir seus objetivos e cumprir sua missão.

Administrar uma unidade escolar é algo difícil e que envolve inúmeros desafios. A simples missão de envolver os sujeitos do processo educacional desenvolvido dentro e fora da escola é um desses desafios. O gestor deve encontrar maneiras que possam construir uma sólida relação educador-educando, diretor-professor, diretor-aluno, diretor-funcionário, diretor-pai de aluno, escola-Secretaria de Educação e assim por diante.

Por essa razão é importante que o gestor reconheça que a troca de experiências e de saberes é algo muito importante no processo educativo e essencial para sua realização. O sucesso da gestão escolar está condicionado ao modo de pensar e agir do gestor. Assim sendo, se ele estimula a gestão participativa, divide responsabilidade e toma decisões após consultar o setor administrativo e o corpo docente de sua escola, dificilmente vai errar. A centralização das decisões é uma das principais causas da má gestão escolar.

Segundo Paula e Schneckenberg (2008, p. 29):

> O trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes [...]. A sua diversidade é um desafio para os gestores, cabendo também aos sistemas, organizar experiências capazes de orientá-los nesse processo.

A gestão escolar pode ser entendida como o processo de estruturação e organização do trabalho pedagógico escolar, que se desenvolve a partir do diálogo, do envolvimento em todas as ações do processo educativo. Assim, dialogando com todos os sujeitos da comunidade escolar, o gestor tornar-se-á capaz de melhor administrar sua unidade educativa, de encontrar soluções mais rápidas e eficientes para os problemas registrados no contexto escolar.

Observam Paula e Schneckenberg (2008, p. 6) que:

> [...] a escola passa por período de redefinição em suas estruturas, na busca de atender às necessidades do mundo moderno, pois a educação por si só não produz mudanças na escola, mas é fundamental dizer que nenhuma mudança é possível sem educação.

Essa transformação pela qual vem passando a escola obriga o gestor a ter uma nova postura e um novo perfil. Pois, além das responsabilidades administrativas, ele tem um papel importante na articulação de melhores

resultados na aprendizagem escolar. Para atingir tal objetivo é necessário que o mesmo seja ético e compromissado com a construção do processo educativo.

Na busca de soluções para os vários problemas enfrentados pela gestão escolar, vem ganhando espaço uma nova modalidade administrativa: a gestão escolar democrática, que encontra respaldo na Constituição Federal, promulgada em 05 de outubro de 1988, conforme já foi citado.

De acordo com Paula e Schneckenberg (2008, p. 9):

> A gestão democrática vem com o propósito de substituir o paradigma autoritário pelo democrático, dar oportunidade de os indivíduos, que estão envolvidos, liberarem seu potencial, mostrar seus talentos e sua criatividade, na solução de problemas cotidianos. Na gestão democrática, a participação de cada pessoa é fundamental, independentemente do nível hierárquico.

Idealizado com o objetivo de transformar a escola num espaço democrático, esse novo modelo de gestão abriu espaço para que todos os sujeitos do processo educativo possam participar das decisões da escola. Assim, no âmbito da própria escola, criou-se o conselho escolar, que permite que essa participação aconteça. Pois, através dele, a sociedade ganhou espaço e voz na escola.

Na opinião de Cerqueira (1998, p. 30):

> [...] compreende-se como indispensável e essencial à participação da sociedade na ação de democratização da escola. Mas, em função do caráter tradicionalmente centralizador das políticas governamentais no Brasil, as escolas públicas têm sido palco de pouca participação da comunidade local e, até mesmo, da comunidade escolar.

É no Conselho Escolar que todos os sujeitos do processo educativo encontram espaços para expor suas ideias, opiniões, reivindicações e questionamentos. Com o Conselho Escolar abriu-se na escola um amplo espaço democrático, que vem servindo para a consolidação de um novo processo de gestão, estruturado nos princípios democráticos. Assim, com a instituição da chamada gestão democrática, espera-se que os problemas/dificuldades e desafios enfrentados pelos gestores escolares sejam reduzidos. Pois, a sociedade e os todos os agentes do processo educativo poderão oferecer suas contribuições à escola e à sua gestão.

2.3 O PERFIL DO GESTOR ESCOLAR

Um gestor escolar é, antes de tudo, um educador que se preocupa com o bem-estar dos alunos, e não apenas um administrador em busca de eficiência. Seu trabalho no cotidiano escolar precisa ser eficaz na condução de uma gestão democrática e focado na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem oferecidos pela escola que dirige.

Segundo Martelli (1999), é necessário que esse diretor tenha a possibilidade de resgatar o papel de educador preocupado com as atividades pedagógicas. Esse diretor traz consigo características pessoais, principalmente atreladas à

experiência docente, sendo esta sua base para a administração da escola. Contudo, ele precisa ir ampliando aos poucos sua visão sobre a escola como um todo, integrando as diversas atividades e tarefas diárias do fazer escolar, um olhar de supervisão sobre o trabalho desempenhado pelos diversos funcionários e pelos professores.

Ele é, em última instância, o responsável por tudo que se passa no ambiente escolar; é o líder que assegura a consecução dos objetivos e metas a serem alcançados pelo coletivo da escola.

O gestor escolar, segundo Fiorini Filho (1996) é responsável por implementar as mudanças necessárias para a escola pública torne-se democrática e autônoma. Essa ênfase na responsabilização do diretor é muito complexa, pois se sabe que existem outras pessoas envolvidas no fazer da escola, bem como outros elementos que influenciarão esse caminhar. Não é pela simples vontade do gestor, nem apenas por suas ações, que a escola se torna democrática.

Paro (1997) afirma que o gestor escolar é o sujeito de ação que está envolvido com muitos outros elementos no seu fazer diário. Ele é a peça fundamental na articulação dos elementos constitutivos da escola, é o líder que deve apresentar traços de inteligência, perspicácia, autoconfiança, coerência, firmeza, sinceridade e consideração. Seu foco volta-se ao grupo, na medida em que é reconhecido e aceito por este.

O gestor tem um papel muito importante na instituição escolar. Ele não deve simplesmente 'administrar a escola'. Seu conhecimento deve ser amplo, de forma a contribuir com o sucesso do processo educativo. Para tanto, ele precisa ter domínio jurídico, entender e estudar a legislação de ensino (federal, estadual ou municipal), de modo a assegurar a implantação, execução, avaliação das políticas públicas vigentes e fazer a articulação destas com a proposta pedagógica de sua escola, buscando formas para aprimoramento do trabalho pedagógico e melhoria da qualidade de ensino.

Santos (2002, p. 46), afirma que "ser diretor, hoje, é um desafio dos grandes, uma tarefa para educadores compromissados, uma função humana graficamente, mas terrível e difícil, dadas as condições em que ocorre".

O gestor escolar diante desta tarefa difícil deve ser, sobretudo, educador, que entende o papel social da escola, se dedica ao educacional, ao humano, ao administrativo com competência e compromisso. Pois, ele tem como líder na instituição escolar um papel essencial na qualidade da educação oferecida pela escola (MACHADO, 2000).

Diante disto, o gesto escolar precisa ser um líder, e não um chefe, ou seja, precisa distanciar-se da gestão tradicional e ultrapassada de administração em que ele exercia sua liderança de forma controladora. Para constituir-se como um líder, a partir de uma perspectiva mais democrática, o gestor escolar [assim como os outros sujeitos envolvidos com a ação educativa] precisa compreender que essa liderança traz consigo uma autoridade, que não se encontra atrelada ao autoritarismo ou imposição de ideias.

Os gestores escolares, segundo Santos (2002), quando verdadeiros líderes democráticos que se empenham e esforçam-se para promover uma educação de qualidade, sobretudo quando a escola é pública são verdadeiros heróis. Não é

tarefa fácil assumir todas essas atribuições e ser competente na tarefa de dar resultados eficazes e significativos para toda a instituição.

O gestor escolar tem que ter o olhar para todos, sem distinção; acreditar em sua equipe, saber delegar funções, demonstrar preocupação com os resultados, conversar, fazer a gestão pensando em sua comunidade escolar e saber reconhecer a importância de cada funcionário da escola (MACHADO, 2000).

2.4 O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR

À semelhança do professor, o gestor também é uma peça importante no processo educativo. E esta particularidade demonstra que o referido processo não pode ser construído com sujeitos isoladamente. Ele possui um caráter coletivo, onde cada sujeito tem suas atribuições e responsabilidades.

Segundo Araújo, Pedrosa Neto e Souza (2009, p. 7):

> [...] todo Gestor é responsável por criar condições adequadas de trabalho onde haja respeito e confiança, definindo e distribuindo tarefas, dando apoio aos que estão sob sua liderança, revendo e avaliando resultados, assegurando, assim, condições para o alcance dos objetivos estabelecidos coletivamente.

Na atualidade, a competência do gestor escolar vem ganhando uma atenção especial e se tornando um grande desafio para os sistemas de ensino. Ele é o coordenador do processo político que é a gestão da escola.

Antes, portanto, o trabalho do gestor escolar "constituía-se, sobretudo, repassar informações, controlar, supervisionar, dirigir o fazer escolar, de acordo com as normas propostas pelo sistema de ensino ou pela mantenedora" (LÜCK, 2000, p. 13).

Dentro dessa concepção antiga, o bom gestor escolar era quem cumpria as obrigações plenamente repassadas pelos órgãos de gestão escolar, com a preocupação de garantir que a escola não se distanciasse do estabelecido pelas instâncias superiores.

De acordo com Araújo, Pedrosa Neto e Souza (2009, p. 19), as principais atribuições do gestor escolar são as seguintes:

- Garantir a implementação da política educacional definida pela Secretaria de Educação;
- Implementar as autonomias administrativa e pedagógica, e a gestão financeira na escola, de acordo com o estabelecido pela Secretaria de Educação;
- Responsabilizar-se pelos resultados da escola;
- Gerenciar mensalmente o alcance das metas da escola;
- Coletar, analisar e consolidar dados referentes ao funcionamento da escola e repassá-lo ao superintendente escolar;
- Acompanhar e avaliar a atuação e o resultado do trabalho do coordenador pedagógico da escola e dos professores;
- Liderar os membros da comunidade escolar no alcance das metas da escola;

- Trabalhar em conjunto com o supervisor de gestão escolar na constante busca da melhoria da qualidade da aprendizagem.

Ao gestor escolar cabe a missão de coordenar o trabalho geral da escola, lidando com conflitos e com as relações de poder. Mas, sempre buscando o desenvolvimento mais qualificado do trabalho pedagógico. O gestor deve procurar encontrar mecanismos que possibilitem conciliar o trabalho administrativo e o trabalho pedagógico. Contudo, o trabalho administrativo deve estar a serviço do pedagógico, isto é, deve servir de suporte para a consecução dos objetivos educacionais da unidade escolar.

Segundo Lück (2000, p. 29):

> O trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes [...]. A sua diversidade é um desafio para os gestores, cabendo também aos sistemas, organizar experiências capazes de orientá-los nesse processo.

É importante destacar que as atividades escolares devem ser produtos da reflexão do coletivo da escola. Sem o devido planejamento dessas atividades a escola não conseguirá desempenhar bem o seu papel. E, o seu produto final dificilmente será uma educação inclusiva e emancipadora.

Ainda de acordo com Lück (2000, p. 16):

> [...] um diretor de escola é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos. Para tanto, em seu trabalho, presta atenção a cada evento, circunstância e ato, como parte de um conjunto de eventos, circunstâncias e atos, considerando-os globalmente, de modo interativo e dinâmico.

Para organizar melhor o seu trabalho e a escola, o gestor deve ter um bom relacionamento com sua equipe, organizando e distribuindo tarefas, dividindo responsabilidades. Conhecendo o ambiente, identificando as deficiências e enumerando os desafios, o gestor terá em suas mãos o diagnóstico de sua escola.

Segundo Paula e Schneckenberg (2008, p. 4):

> O gestor, por sua vez, deverá estar ciente do seu papel administrativo, o qual deve ter uma dimensão política com ação participativa. Trata-se de um líder que estimula cada membro para que possam executar trabalhos com a colaboração de todos, substituir o verbo "faço" por "fazemos", com isso, valoriza o potencial de cada pessoa, num consenso de ideias, através de diálogos com opiniões diversas, mas com objetivo comum, que é o de obter resultados satisfatórios para a instituição como um todo.

O gestor deve incentivar a participação, respeitando as pessoas e suas opiniões, desenvolvendo um clima de confiança entre os vários segmentos das

comunidades escolar e local, ajudando a desenvolver competências básicas necessárias à participação como, por exemplo, saber ouvir e saber comunicar suas ideias.

Para bem conduzir o processo educativo, o gestor precisa estabelecer uma sólida parceria com a família do educando. Essa parceria é necessária para a escola porque ela ajuda a equilibrar o processo educacional.

Na opinião de Sousa e José Filho (2008, p. 6), "tanto a família quanto a escola têm o objetivo de educar crianças e adolescente, por isso, parece evidente que ambas devem manter uma relação de proximidade e cooperação, porém, o que parece tão óbvio não ocorre de fato".

Na parceria entre família e escola não deve haver imposição por nenhuma das partes. Deve haver diálogo e compreensão entre todos os envolvidos para que haja êxito no ensino-aprendizagem. A capacidade de envolvimento dos pais de interagir com a escola, de acompanhar a aprendizagem dos filhos, servirá de estímulo no processo ensino-aprendizagem, que é um trabalho complexo e requer muita responsabilidade. A escola como instituição importante no desenvolvimento educacional, deve apoiar e respeitar os esforços dos pais e responsáveis pelos cuidados a atenção da educação dos alunos. Ela deve ser capaz de responder aos desafios que impõe a sociedade atual. E isto somente é possível se houver um compromisso por parte do gestor.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa demonstrou-se que a escola tem passado por significativas mudanças nas últimas décadas e essas mudanças exigiram do gestor um novo perfil, que também alterou a própria gestão. Os princípios instituídos pela Constituição de 1988 reforçaram os movimentos em prol da gestão democrática no âmbito da escola. E a escola vem ganhando autonomia.

Amparado nestes princípios construiu-se um novo modelo de gestão, no qual a comunidade encontra-se mais presente e vem participando mais ativamente das ações da escola e/ou na sua própria gestão, integrando os Conselhos Escolares. Contudo, colocar em prática esse modelo de gestão não é uma tarefa fácil. Foi possível demonstrar que os gestores escolares possuem várias e importantes funções dentro da escola, atribuições estas que nem sempre são realizadas com satisfação. Sua atuação é caracterizada por diversos aspectos.

Em resumo, o gestor escolar é responsável pelas atividades de um conjunto de profissionais da educação básica, os quais devem desempenhar suas respectivas atribuições para que a escola execute sua proposta pedagógica e garanta educação de qualidade. Para isso, é necessário que o gestor conheça as atribuições definidas na legislação para cada um dos cargos que ocupam os servidores sob sua coordenação.

Por outro lado, cabe ao diretor, abrir espaço para envolver os pais na educação dos filhos, criando projetos que coloquem em prática o processo de socialização do conhecimento, envolvendo a comunidade em geral. Ele deve sempre procurar realizar em sua escola com profissionais especializados, focalizando temas importantes para a coletividade. Pode-se perceber que a escola que a sociedade atual exige necessita de um gestor aberto ao processo de

mudanças, que seja democrático e acima de tudo compromissado com a educação e capaz de levar a instituição sob o seu comando a produzir um ensino como qualidade.

4 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Karina Baricelli Martinez de, PEDROSA NETO, Carlos; SOUZA, Tânia Soares de. **Gestão escolar em foco 2009.** Boa Vista: SEECAD, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor**. Brasília, 2004.

CERQUEIRA, Doralice Marques de Araújo. Democratização da gestão escolar: política, lei e ação. **Gestão em Ação, Núcleo Políticas e Gestão da Educação/PPGE/FACED/ISP/UFBA** - v.1, n.1 (1998), Salvador:, 1998, p. 29-45.

FIORINI FILHO, João Alberto. **Gestão da escola pública**: o diretor em sua ação cotidiana. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, PUC-SP.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, v. 17, n. 72, fev/jun, 2000, p. 11-33.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. **Em Aberto**, v. 17, n. 72, p. 97 -112, fev./jun., 2000.

MARTELLI, Andréa Cristina. **Gestão escolar**: mudança de paradigma ou uma nova nomenclatura para um velho modelo? Campinas, 1999, 198 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1999.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PAULA, Roseli Lopes de; SCHNECKENBERG, Marisa. Gestão escolar democrática: desafio para o gestor do século XXI. **Revista Eletrônica Lato Sensu,** ano 3, n. 1, mar., 2008.

PERFEITO, Cátia Deniana Firmino. Planejamento estratégico como instrumento de gestão escolar. **Educ. Bras**., Brasília, v. 29, n. 58-59, p. 49-61, jan./dez. 2007.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **O gestor educacional de uma escola em mudança**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SOUSA, Ana Paula de; JOSÉ FILHO, Mário. A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 44/47, p. 1-8, 10 jan. 2008.

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO CONTRIBUTO AO FORTALECIMENTO DO EXERCÍCIO DA CIDADANIA

Thaís Carneiro de Brito
Renata Chaves Cardoso
Estoécio Luiz do Carmo Júnior
Rosélia Maria de Sousa Santos
José Ozildo dos Santos
Angeolini Bezerra dos Santos

1 INTRODUÇÃO

Após a Segunda Guerra Mundial, os direitos humanos conquistaram um maior espaço, tornaram-se os temas discutidos e/ou abordados nas principais conferências internacionais, e, consequentemente, assuntos presentes em todos os segmentos da sociedade moderna.

Esse processo de promoção e efetivação foi desencadeado a partir da aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, ocorrida em 1948 e vem se desenvolvendo, mostrando que os direitos humanos são indivisibilidade e interdependentes. E, que devem ser protegidos para não serem violados.

Atualmente, existe o entendimento de que a melhor forma de promover, proteger e efetivar os direitos humanos é privilegiando uma educação voltada para a valorização de tais direitos. Essa concepção já foi incorporada pelo Estado brasileiro, que é signatário de todos os diplomas internacionais que versam sobre os direitos humanos. Em cumprimento aos acordos, convenções e protocolos firmados, o Brasil estabeleceu que a dignidade da pessoa humana passaria a ser o epicentro de todo o seu ordenamento jurídico. Em decorrência desse princípio constitucional, de forma efetiva, os direitos humanos passaram a ser mais valorizados no país.

Após a instituição da Política Nacional de Direitos Humanos, elaborou-se Plano Nacional de Direitos Humanos que atualmente encontra-se em sua terceira versão, privilegiando seis importantes eixos estruturais, sendo que o quinto diz respeito à 'Educação e Cultura em Direitos Humanos', que levou a definição do Plano Nacional de Educação em Direito Humanos (PNEDH).

Desta forma, verifica-se que atualmente o Brasil dispõe dos mecanismos legais para promover, proteger e efetivar os direitos humanos, mecanismos estes que vão desde a Constituição Federal ao PNEDH. Entretanto, a necessidade de uma maior concretização desses instrumentos ainda existe. Apesar de se viver em plena 'era dos direitos', a sociedade ainda precisa ser educação para valorizar, respeitar e proteger os direitos humanos. E esta é a missão da Educação em Direito Humanos, apontada como sendo um dos meios para conscientização homem quanto ao fato de que todos os seres humanos são iguais.

O presente artigo tem por objetivo mostrar que a Educação em/para os Direitos Humanos pode ser considerada como sendo uma ferramenta para o fortalecimento do exercício da cidadania.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 OS DIREITOS HUMANOS E SEU PROCESSO HISTÓRICO

Até a primeira metade do século XX, praticamente, não se falava em direitos humanos. Com o final de Segundo Guerra Mundial, diante dos horrores promovidos pelos nazistas, à sociedade internacional foi obrigada a repensar os direitos humanos e de dignidade da pessoa humana. As discussões em torno do assunto ganharam proporções tamanhas que despertaram o interesse da Organização das Nações Unidas, que passou a desenvolver esforços no sentido de elaborar um instrumento, que fosse acolhido por os seus países membros.

Nesse contexto, elaborou-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que foi aprovada pela ONU em sua Assembleia Geral de 10 de dezembro de 1948. A partir de então, teve-se início o processo de estruturação do Sistema Global de Proteção dos Direitos Humanos. Nas décadas seguintes, a ONU promoveu várias Conferências voltadas para a promoção dos direitos humanos.

É importante destacar que a mencionada Declaração constitui-se no maior marco de todo o processo histórico de evolução dos direitos humanos, representando um verdadeiro divisor na história dos direito do homem.

Piovesan (2002) afirma que os primeiros instrumentos internacionais elaborados pela ONU logo após a Declaração de 1948 foram:

a) o Pacto de Direitos Civis e Políticos (1966): preocupou-se em assegurar uma série de direitos voltados para a organização de uma sociedade democrática;

b) o Pacto de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966): contemplava direitos econômicos, sociais, culturais, civis e políticos.

No entanto, um ano antes desses pactos, a ONU aprovou a Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial, posteriormente ratificada pela maioria dos Estados-Membros, inclusive pelo Brasil.

Todos os direitos abordados e definidos pelo Pacto de Direitos Civis e Políticos, materializaram-se na atual Constituição brasileira promulgada em 1988. No que diz respeito ao Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, sua pretensão primordial é voltada para proteção dos interesses da criança, que se encontra assegurada na atual Carta Magna, que adotou os princípios da proteção integral, que, por sua vez, fundamenta o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que se encontra em vigor de o início da década de 1990.

Dando prosseguimento ao processo de construção do Sistema de Proteção aos Direitos Humanos, a ONU em 10 de dezembro de 1984, adotou a 'Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes'. E que a mesma passou a vigorar em 26 de junho de 1987 (PIOVESAN, 2002).

No que diz respeito a essa Convenção, o Estado brasileiro tipificou a tortura como crime hediondo, na forma descrita em sua própria Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988.

Assinala Dornelles (2004, p. 184) que em 1993 realizou-se a 'II Conferência Mundial de Direitos Humanos', na cidade de Viena, vista como sendo "o segundo maior encontro de caráter mundial realizado após a guerra-fria", evento este que "contou com a presença da representação oficial de 171 Estados, além da presença de mais de duas mil organizações não governamentais".

Complementando esse pensamento Magalhães e Moura (2010, p. 77) ressaltam que:

> A concepção contemporânea dos direitos humanos, que veio a ser introduzida pela Declaração Universal de 1948, reiterada pela Declaração de Direitos Humanos de Viena de 1993, visa colocar em seu epicentro o homem, a dignidade humana, o respeito à vida, a liberdade, a manifestação de pensamento e de crença, bem como o combate a todas as hipóteses de intolerância e discriminação.

Como um novo marco histórico, a Conferência de Viena assinalou o início de uma nova era na história dos direitos humanos. A partir deste evento, os mencionados direitos passaram a ser considerados como indivisíveis, ganhando importância própria, deixando de serem tutelados pelos temais direitos, como era no passado, sendo, assim, transformados numa questão universal.

A partir dessa nova definição para os direitos humanos, estes ganharam um caráter de mais efetividade, passando a ser objeto de discussões nos mais variados setores da sociedade, em quase todos os países do mundo.

O último acontecimento internacional que deu outra grande contribuição à consolidação dos direitos humanos ocorreu em 2001. Trata-se da Conferência de Durban, que:

> Representou um evento de importância crucial nos esforços empreendidos pela comunidade internacional para combater o racismo, a discriminação racial e a intolerância em todo o mundo. Reuniu mais de 2.500 representantes de 170 países, incluindo 16 Chefes de Estado, cerca de 4.000 representantes de 450 organizações não governamentais (ONG) e mais de 1.300 jornalistas, bem como representantes de organismos do sistema das Nações Unidas, instituições nacionais de direitos humanos e públicos em geral. No total, 18.810 pessoas de todo o mundo foram acreditadas para assistir aos trabalhos da Conferência (PORTUGAL, 2007, p. 7).

Nota-se que a Conferência de Durban teve uma grande significância porque contou com uma grande presença de representantes da sociedade civil internacional organizada e dos representantes dos estados membros da ONU. Com isso, a referida Conferência foi transformada num grande espaço de discussões voltadas para o combate ao racismo, à discriminação racial e também a todas as condutas consideradas como intolerantes, que afrontam à dignidade da pessoa humana.

Além dos tópicos acima enumerados, durante a Conferência de Durban também foram discutidas as situações que envolvem os idosos e os portadores de deficiência, bem como as crianças e adolescentes. O ponto significativo dessa

Conferência foi o reconhecimento de que todos os seres humanos são sujeitos titulares de direitos, que, por sua vez, devem ser protegidos e preservados, num estrito respeito ao princípio da dignidade da pessoa humana.

2.2 OS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

À margem do processo evolução dos direitos humanos que ocorria em âmbito internacional, os estados membros da Organização das Nações Unidas, por serem signatários da Declaração de 1948, passaram "a incorporar em seus ordenamentos jurídicos os princípios que dão sustentação aos direitos humanos" (CARBONARI, 2012, p. 71).

No caso especifico do Brasil, os direitos humanos somente ganharam espaços, quando ocorreu o fim regime militar e o país voltou à democracia. A consolidação desse processo somente se completou após a promulgação da Constituição Federal, ocorrida em 1988. Entretanto, deve-se registrar que durante o período da ditadura, o Estado brasileiro vivenciou os períodos mais obscuros de sua história, durante os quais a liberdade foi suprimida e registrou-se inúmeros casos de violação aos direitos e à integridade de muitos cidadãos, que se declararam contrários ao regime vigente.

Por outro lado, após a promulgação da atual Carta Magna, na busca pela promoção dos direitos humanos, o Estado brasileiro aprovou um conjunto de leis, que permitiram a construção do chamado sistema nacional de proteção dos direitos humanos. E, posteriormente, passou a elaborar o primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH).

Ressalta Carbonari (2012, p. 71), que "o PNDH foi elaborado em cumprimento à Declaração de Viena, aprovada em 1993".

É importante destacar que tal Plano contempla um conjunto de ações voltadas para a completa promoção do cidadão, enquanto ser humano, valorizando sob os mais variados aspectos, incluindo a educação, a segurança, a saúde, etc.

Atualmente, o Programa Nacional de Direitos Humanos encontrava-se em sua terceira versão (PNDH-3), que aprovado pelo Decreto nº 7.037/2009, foi alterado pelo Decreto nº 7.177/2010. Tal diploma é utilizado para fundamentar todas e quaisquer ações desenvolvidas pelo Estado na busca pela promoção e efetivação dos direitos humanos. Deve-se registrar que:

> O PNDH-3 representa um verdadeiro roteiro para seguirmos consolidando os alicerces desse edifício democrático: diálogo permanente entre Estado e sociedade civil; transparência em todas as esferas de governo; primazia dos Direitos Humanos nas políticas internas e nas relações internacionais; caráter laico do Estado; fortalecimento do pacto federativo; universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais; opção clara pelo desenvolvimento sustentável; respeito à diversidade; combate às desigualdades; erradicação da fome e da extrema pobreza (BRASIL, 2010, p. 11).

Elaborado em completa consonância com a Constituição Federal, o PNDH-3 privilegia vários princípios, dentre os quais, o da transparência nos atos da

Administração Pública, determinando que toda e qualquer ação desencadeada ou colocada em prática para a promoção dos direitos humanos, deve ter visibilidade e não possui um caráter seletivo, fortalecendo a natureza universalista que tais direitos possuem.

Ademais, para colocar em prática tal Plano, o governo federal criou uma Secretaria Especial, dotada de um status de ministério. Trata-se da Secretaria de Direitos Humanos, vinculada diretamente à Presidência da República. É importante destacar que o PNDH-3 encontra-se estruturado através de seis eixos orientadores (BRASIL, 2010).

O Quadro 1 apresenta os eixos que dão estruturação ao PNDH-3, com suas respectivas diretrizes.

Quadro 1: Eixos do Programa Nacional de Direitos Humanos-3

VARIÁVEIS	DIRETRIZES
Eixo Orientador I	Interação democrática entre Estado e sociedade civil
Eixo Orientador II	Desenvolvimento e Direitos Humanos
Eixo Orientador III	Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades
Eixo Orientador IV	Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência
Eixo Orientador V	Educação e Cultura em Direitos Humanos
Eixo Orientador VI	Direito à Memória e à Verdade

Fonte: Brasil (2010), adaptado.

Sem dúvida alguma, os eixos norteadores do PNDH-3, que compõem uma série de diretrizes foram estruturados de forma a promover uma verdadeira mudança no contexto social, no que diz respeito à sua preparação para uma melhor efetivação dos direitos humanos, buscando fortalecer a interação democrática entre Estado e sociedade civil; incentivando o desenvolvimento econômico, sem, contudo, deixar de completar os direitos humanos; visando universalizar os direitos para que haja uma redução das desigualdades; promover a segurança pública para que se reduzam os índices de violência no país, bem como, garantindo um melhor acesso à justiça a todo e qualquer cidadão.

O Eixo V diz respeito à promoção da educação em/para os direitos humanos, objetivando a construção de uma cultura voltada para despertar/conscientizar a sociedade quanto à necessidade de promover melhor e mais tais direitos. Por outro lado, o último Eixo contempla um assunto bastante necessário à história da sociedade brasileira. Trata-se do direito à memória e à verdade. É oportuno lembrar que durante o período de 1964 a 1985, o Brasil foi governado pelos militares e muitas foram as vítimas desse regime, cujos paradeiros ainda são ignorados.

Assim sendo, percebe-se que o referido Plano contempla um conjunto de ações que devem ser colocadas em prática não somente pelo Estado, mas toda a sociedade, partindo do princípio de que a promoção, valorização e proteção dos direitos humanos é um dever de todos. Deve-se reconhecer que a concretização desse Plano de ações contribuirá para uma maior universalização de tais direitos.

Há também uma preocupação no PNDH-3 de promover o direito à memória e à verdade, objetivando passar a história do país a limpo, garantindo à sociedade o direito de conhecer a verdade, principalmente, os tristes anos em que o Brasil viveu sob a ditadura militar, período este que foi caracterizado pela arbitrarismo, no qual o governo perseguiu, prendeu, torturou e matou um número considerável de cidadãos contrário ao regime vigente.

Por sua vez, o quinto eixo norteador do Plano Nacional dos Direitos Humano, privilegia a educação e cultura em direitos humanos, partindo do entendimento de que se educando o ser humano é possível mudar [para melhor] a sociedade, partindo do princípio de que se está formando um sujeito mais consciente e capaz de ter discernimento sobre seus atos e ações, compreendendo que é parte de um todo e que deve lutar/buscar/promover o bem comum.

2.3 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O FORTALECIMENTO DO EXERCÍCIO DA CIDADANIA

Nos últimos vem se intensificando as ações voltadas para a promoção da Educação em Direitos Humanos, por se reconhecer que ela possui uma grande função social a ser desempenhada.

De acordo com a própria Secretaria Especial de Direitos Humanos – SEDH (BRASIL, 2013, p. 13), a Educação em Direitos Humanos encontra sustentáculos nos seguintes princípios: "dignidade humana; democracia na educação e no ensino; valorização das diversidades; transformação social; interdisciplinaridade e sustentabilidade".

Na forma demonstrada, percebe-se que a dignidade da pessoa humana, cujo princípio é considerado o epicentro da Constituição Federal em vigor, é também o primeiro a ser citado com sendo a base estrutural da Educação voltada para a promoção dos direitos humanos. Ademais, entende-se que a educação não pode se distanciar da democracia: ela deve ensinar e ter liberdade para ensinar, contribuindo para a construção do educando enquanto cidadão e sujeito titular de direitos.

Por outro lado, espera-se que com a promoção da Educação para os Direitos Humanos possa-se transformar a sociedade, partindo do princípio de que educando o homem, nada mais resta a fazer, conforme bem observa Freire (1994).

Abordando os princípios que dão sustentação à Educação em Direitos Humanos, a SEDH (BRASIL, 2008, p. 46) afirma que:

> A Educação em Direitos Humanos deve estar pautada nos valores de respeito ao ser humano e à sua dignidade, visando à formação de uma cultura que priorize a igualdade entre todas as pessoas e, ao mesmo tempo, a tolerância à diversidade. A educação nessa direção tem como finalidade principal a afirmação dos princípios e valores necessários à construção de uma cultura de respeito aos Direitos Humanos e de uma vivência nas reivindicações de direitos que não estão materializados. E essa finalidade deve estar aliada ao

> entendimento de que as pessoas precisam atuar compartilhando as responsabilidades para garantir a promoção dos Direitos Humanos.

Desta forma, a Educação em Direitos Humanos (EDH) visa promover a dignidade da pessoa humana, que, por sua vez, é considerada o epicentro de todo o ordenamento jurídico brasileiro. Pauta de valores sociais e ética, a EDH destina-se a conscientizar a sociedade da necessidade de se respeitar a diversidade, na esperança de que todos os cidadãos vivam em harmonia, respeitando-se mutuamente, primando pela igualdade e combatendo tudo o que possa se configurar em racismo ou discriminação. Isto porque existe a necessidade de se promover os direitos humanos para que se possa viver numa sociedade com harmonia.

Destaca ainda a Secretaria Especial de Direitos Humanos (BRASIL, 2008, p. 47) que:

> A EDH está, portanto, centrada nos princípios de liberdade, igualdade, respeito à dignidade do ser humano, na tolerância, nas bases dos valores democráticos, e consegue atuar na forma de sentir e de agir das pessoas. Em outras palavras, promove a autonomia e uma atuação dirigida à exigibilidade dos direitos.

Desta forma, percebe-se além de incentivar o respeito à dignidade do ser humano, a EDH preocupa-se em promover a universalidade, mostrando que os direitos humanos são indivisibilidade e interdependentes, ensinando que tais direitos devem ser protegidos para não serem violados.

Acrescenta a Secretaria Especial de Direitos Humanos (BRASIL, 2013, p. 11) que:

> A Educação em Direitos Humanos (EDH) enquanto uma proposta de política pública foi fomentada no cenário nacional com a instituição do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos - CNEDH e posteriormente com a elaboração e publicação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH em 2003, em resposta a uma exigência da ONU no âmbito da Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (1995-2004).

Desta forma, percebe-se que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos atualmente colocado em prática no Brasil, trata-se do cumprimento de uma determinação expressa pela ONU, objetivando a valorização dos direitos inerentes ao ser humano.

Por outro lado, deve também ressaltar que existe na EDH uma preocupação em promover uma educação intercultural, voltada para a valorização e para o fortalecimento da interação entre as diferentes culturas, isto porque as diferenças culturais também podem afastar os seres humanos.

Para tornar o desenvolvimento da Educação em Direitos possível, o MEC elaborou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que atualmente encontra-se em terceira versão, orientando "que os sistemas de ensino da

educação básica implantem políticas educacionais incorporem conteúdos e práticas de direitos humanos" (SILVA; TAVARES, 2013, p. 51).

É importante destacar que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) mostra a necessidade de construção da concepção de uma cidadania planetária, justificando atualmente é necessário:

> Uma concepção contemporânea de direitos humanos que incorpore os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência (BRASIL, 2007, p. 23).

Apesar da existência de um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que se encontra em vigor desde 2002 e de todas as discussões voltadas para a sua valorização, essa modalidade de educação ainda enfrenta grandes desafios. Dissertando sobre tal particularidade, Fernandes e Paludeto (2010, p. 247) justificam que:

> A educação voltada para os direitos humanos ainda não faz parte da prática nem do currículo da escola como deveria. Em momentos de crise de valores públicos e privados e da sociedade como um todo, torna-se imperativo que a temática da igualdade e da dignidade humana não faça parte apenas de textos legais, mas que, igualmente, seja internalizada por todos que atuam tanto na educação formal como na não formal.

Diante do exposto, verifica-se que para superar os desafios no processo de construção de uma sociedade mais justa e humana, a Educação em Direitos Humanos precisa superar vários desafios e estes ultrapassam as fronteiras dos currículos acadêmicos, voltados para a formação de docentes. Isto porque é impossível se ensinar aquilo que não se aprendeu.

Assim sendo, para que o educador realmente possa contribuir com a promoção dos direitos humanos, deve, antes de tudo, ser capacitado para isto. Por outro lado, a educação para a promoção dos direitos humanos não deve conhecer fronteiras ou foca-se exclusivamente em determinados grupos sociais.

Para promover esse tipo de educação tão necessária, a escola precisa organizar-se, melhorando sua prática pedagógica, exigindo do professor um perfil adequado à educação intercultural. Além de procurar melhorar sua relação com a comunidade, a escola também precisa lutar por um currículo adequado à promoção da prática educativa necessária a esse processo de mudança.

Entretanto, a superação dos desafios enfrentados no processo de promoção da educação em direitos humanos, também requer o 'empoderamento' daqueles que integram os grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados etc. E esse 'empoderamento' pode ser produzido através das ações afirmativas, vistas como estratégias capazes de fortalecer aqueles grupos que lutam pela igualdade de condições de vida nas "sociedades marcadas por mecanismos estruturais de desigualdade e discriminação", conforme ressalta Candau (2008, p. 54).

Embora pareça complexo, o desenvolvimento de uma educação intercultural voltada para a promoção dos direitos humanos é possível, exigindo uma mudança social e política por parte daqueles que se dispõe a promover tal processo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, o Programa Nacional de Direitos Humanos encontra-se em sua terceira versão, privilegiando seis eixos norteadores, dos quais, o quinto, diz respeito à promoção da educação e da cultura em direitos humanos, objetivando a construção de uma sociedade mais humana, mais justa e humanitária. Esse eixo impulsionou a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que vem sendo desenvolvido, principalmente, no âmbito do serviço público, tanto na área de educação, quanto na de segurança.

Graças às ações desenvolvidas com base nesse sexto eixo orientador, vem se solidificando na sociedade brasileira o entendimento de que a educação pode proporcionar uma grande contribuição ao processo de efetivação dos direitos humanos, possibilitando também a 'construção' de uma cultura voltada para a valorização e preservação dos direitos humanos.

Deve-se registrar que a Educação em Direitos Humanos ultrapassa a preocupação com a aprendizagem dos conteúdos, primando pelo desenvolvimento social do indivíduo e por uma cultura em direitos humanos, educando o indivíduo visando uma maior efetivação desses direitos.

Uma escola que promove uma educação em direitos humanos cumpre mais do que a sua função social: ela produz cidadãos conscientes de seus direitos e de suas responsabilidades. Assim, se através da educação é possível transformar o ser humano, educando-o para os direitos humanos, ele passará, a saber, reconhecer todos aqueles que estão à sua volta - independentemente de sua condição social - como sujeitos titulares de direitos, que devem ser respeitados e preservados.

No entanto, não há como se desassociar a educação em Direitos Humanos da promoção da cidadania: a primeira se faz necessário para complementar a segunda, ou seja, quando o indivíduo aprende a valorizar as pessoas, passa a conhecer os seus direitos e aprende a lutar por eles, passa a ser dotado de uma melhor condição para o exercício da cidadania, que também se traduz a capacidade conhecer direitos, reivindicá-los e exercê-los. É, portanto, nesse ponto, onde se visualiza a Educação em Direitos Humanos como mecanismo de promoção e fortalecimento do exercício da cidadania.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Programa nacional de** direitos h**umanos (PnDH-3)**. Brasília: SDH/PR, 2010.

_____. **Conselho escolar e direitos humanos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em direitos humanos: diretrizes nacionais**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: como tensões entre igualdade e diferença. Rev. Bras. Educ**., v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

CARBONARI, Paulo César. Direitos humanos no Brasil: A promessa é a certeza de que a luta precisa continuar. In: Movimento Nacional de Direitos Humanos. **Direitos humanos no Brasil 3**: diagnósticos e perspectivas. Passo Fundo-RS: IFIBE, 2012.

DORNELLES, João Ricardo W. A internacionalização dos direitos humanos**. Revista da Faculdade de Direito de Campos**, ano IV, n. 4, ano V, n. 5, 2003-2004.

FERNANDES, Ângela Viana Machado; PALUDETO, Melina Casari. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 30, n. 81, p. 233-249, mai.-ago. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Cortez, 1994.

MAGALHÃES, Carlos Antônio de; MOURA, Evânio. Direitos humanos, pena de morte e sistema prisional. In: BRASIL. Presidência da República. **Direitos humanos: percepções da opinião pública**: análises de pesquisa nacional. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 2 ed. São Paulo: Max Limonad, 2000.

PORTUGAL. Procuradoria-Geral da República. Gabinete de Documentação e Direito Comparado. **Racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância conexa**: Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa. Lisboa: Procuradoria-Geral da República/ Gabinete de Documentação e Direito Comparado, 2007.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Educação**, v. 36, n. 1, p. 50-58, jan.-abr. 2013.

OFICINAS EDUCATIVAS: Metodologia e prática docente

Renata Chaves Cardoso
Maria Helena de Carvalho Costa
Thaís Carneiro de Brito
Rosélia Maria de Sousa Santos
José Ozildo dos Santos
Angeolini Bezerra dos Santos

1 INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem, na atualidade, deve ser repensado no que diz respeito às articulações teóricas e práticas, a fim de garantir o acesso ao conhecimento sistematizado e à prática pedagógica, priorizando os diferentes níveis de ensino e tipos de saberes. Para isso, é necessário mobilizar ações e métodos alternativos que auxiliem os processos de aprendizagem, criando, assim, um espaço para o fazer pedagógico. Esse espaço pode ser uma oficina educativa, entendida com um local onde se trabalha e se elaboram atividades para serem utilizadas como recursos didáticos às aulas, visando melhorar o processo de aprendizagem.

Numa oficina educativa, promovem-se investigação, ação e reflexão, combinando o trabalho individual e a tarefa socializada. Por essa razão, ela é um processo pedagógico, no qual alunos e professores desafiam um conjunto de problemas específicos. O presente artigo tem por objetivo apresentar a contribuição das oficinas educativas/pedagógicas ao processo de aprendizagem, mostrando que tal metodologia pode possibilitar oportunidades de articular teoria e prática no processo de aprendizagem, subsidiar as disciplinas, criar oportunidade ao educador de analisar, criar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 A LUDICIDADE: UM NOVO MÉTODO DE APRENDIZAGEM

As atividades lúdicas, os jogos permitem liberdade de ação, pulsão interior, naturalidade e, consequentemente, prazer que raramente são encontrados em outras atividades escolares. Por isso necessitam ser estudados por educadores para poderem utilizá-los pedagogicamente como uma alternativa a mais a serviço do desenvolvimento integral da criança. No meio acadêmico, o lúdico vem ganhando atenção pela crescente quantidade de contribuições para a sua conceituação e reflexão.

Romera et al. (2007, p. 135) afirmam que:

> A vinculação do termo 'lúdico' à educação tem sido constante nos discursos da área pedagógica, na qual a exaltação de sua importância, a valorização de

> seu emprego para o desenvolvimento integral da criança ressoa por toda parte. Apesar do destaque mais intenso que o tema vem recebendo atualmente, os estudos que defendem sua aplicação e seu vínculo ao processo educativo podem ser verificados ao longo dos registros de nossa história. Diversos são os autores que desde a Antiguidade ressaltam as qualidades educativas que o jogo, por seus atributos, tem a propriedade de alcançar.

Tem-se constatado, no entanto, que sua aplicação e sistematização enquanto ferramenta pedagógica, ainda é limitada. Isto porque a maioria das escolas não possui mecanismos capazes de atraírem a atenção e o interesse de seus alunos, despertando as suas inteligências e promovendo um melhor aprendizado.

Afirma Pereira (1999, p. 276), que "a ludicidade está ligada às dimensões do prazer, da intencionalidade e da criatividade, do sonho, da magia, da sensibilidade, do imaginário".

O lúdico proporciona um desenvolvimento sadio e harmonioso, sendo uma tendência instintiva da criança. Ao brincar, a criança aumenta a independência, estimula sua sensibilidade visual e auditiva, valoriza a cultura popular, desenvolve habilidades motoras, diminui a agressividade, exercita a imaginação e a criatividade, aprimora a inteligência emocional, aumenta a integração, promovendo, assim, o desenvolvimento sadio, o crescimento mental e a adaptação social. Ele é essencial para uma escola que se proponha não somente ao sucesso pedagógico, mas também à formação do cidadão, porque a consequência imediata dessa ação educativa é a aprendizagem em todas as dimensões: social, cognitiva, relacional e pessoal.

Para Gomes (2004, p. 145), a ludicidade é uma dimensão da linguagem humana, que possibilita a "expressão do sujeito criador que se torna capaz de dar significado à sua existência, ressignificar e transformar o mundo". Pois, ela "é uma possibilidade e uma capacidade de se brincar com a realidade, ressignificando o mundo".

Brincando, o sujeito aumenta sua independência, estimula sua sensibilidade visual e auditiva, valoriza sua cultura popular, desenvolve habilidades motoras, exercita sua imaginação, sua criatividade, socializa-se, interage, reequilibra-se, recicla suas emoções, sua necessidade de conhecer e reinventar e, assim, constrói seus conhecimentos.

De acordo com Gomes (2004, p. 146), "o lúdico pode colaborar com a emancipação dos sujeitos, por meio do diálogo, da reflexão crítica, da construção coletiva e da contestação e resistência à ordem social injusta e excludente que impera em nossa realidade".

Complementando esse pensamento, Dallabona e Mendes (2004, p. 112), afirmam que:

> O lúdico é essencial para uma escola que se proponha não somente ao sucesso pedagógico, mas também à formação do cidadão, porque a consequência imediata dessa ação educativa é a aprendizagem em todas as dimensões: social, cognitiva, relacional e pessoal.

Na atividade lúdica, o que importa não é apenas o produto da atividade, o que dela resulta, mas a própria ação, o momento vivido. Tal atividade possibilita a quem a vivencia, momentos de encontro consigo e com o outro, momentos de fantasia e de realidade, de ressignificação e percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro, momentos de vida.

O lúdico é significativo para a criança poder conhecer, compreender e construir seus conhecimentos, tornar-se cidadã deste mundo, ser capaz de exercer sua cidadania com dignidade e competência. Sua contribuição também atenta para a formação de cidadãos autônomos, capazes de pensar por conta própria, sabendo resolver problemas e compreendendo um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades.

Segundo Kishimoto (1997, p. 56), "no mundo lúdico a criança encontra equilíbrio entre o real e o imaginário, alimenta sua vida interior, descobre o mundo e torna-se operativa".

O brincar é essencial na formação da criança. Por essa razão, é necessário trabalhar o lúdico na Educação Infantil, visando a contribuir no desenvolvimento infantil integral. Isto porque o brincar proporciona a aquisição de novos conhecimentos, desenvolve habilidades de forma natural e agradável.

É por intermédio da atividade lúdica que a criança se prepara para a vida, assimilando a cultura do meio em que vive, a ela se integrando, adaptando-se às condições que o mundo lhe oferece e aprendendo a competir, cooperar com seus semelhantes e conviver como um ser social. Além de proporcionar prazer e diversão, o jogo, o brinquedo e a brincadeira podem representar um desafio e provocar o pensamento reflexivo da criança. Assim, uma atitude lúdica efetivamente oferece aos alunos experiências concretas, necessárias e indispensáveis às abstrações e operações cognitivas.

O lúdico, enquanto recurso pedagógico na aprendizagem, deve ser encarado de forma séria, competente e responsável. Usado de maneira correta, poderá oportunizar ao educador e ao educando, importantes momentos de aprendizagens em múltiplos aspectos.

De acordo com Dallabona e Mendes (2004, p. 112),

> O lúdico proporciona um desenvolvimento sadio e harmonioso, sendo uma tendência instintiva da criança. Ao brincar, a criança aumenta a independência, estimula sua sensibilidade visual e auditiva, valoriza a cultura popular, desenvolve habilidades motoras, diminui a agressividade, exercita a imaginação e a criatividade, aprimora a inteligência emocional, aumenta a integração, promovendo, assim, o desenvolvimento sadio, o crescimento mental e a adaptação social.

As atividades lúdicas têm o poder sobre a criança de facilitar tanto o progresso de sua personalidade integral, como o progresso de cada uma de suas funções psicológicas, intelectuais e morais. Ao ingressar na escola, a criança sofre um considerável impacto físico-mental, pois, até então, sua vida era exclusivamente dedicada aos brinquedos e ao ambiente familiar.

O trabalho, a partir da ludicidade, abre caminhos para envolver todos numa proposta interacionista, oportunizando o resgate de cada potencial. A partir daí, cada um pode desencadear estratégias lúdicas para dinamizar seu trabalho que, certamente, será mais produtivo, prazeroso e significativo.

2.2 OFICINAS EDUCATIVAS: UMA NOVA METODOLOGIA EDUCACIONAL

Etimologicamente, a palavra 'oficina', vem do latim '*officina'*, que significa, figurativamente, 'escola' (FARIA, 1988). No passado, uma oficina era um local de aprendizagem. Assim, existiram os artesões e os aprendizes. Estes últimos eram jovens que viviam e trabalhavam com o artesão e aprendiam o ofício.

O termo oficina possui uma grande conexão com a ideia de espaços coletivos de atividades práticas e produção de conhecimento. Nessa modalidade de formação contínua, a identificação prévia e objetiva da necessidade de formação é imprescindível. O referido termo se articula com o conceito de educação permanente ou continuada, difundido como estratégia pedagógica indispensável frente a um mundo globalizado e em constante transformação.

As oficinas educativas ou pedagógicas supõem um contexto pedagógico ao mesmo tempo estável e dinâmico. Tal como uma oficina deve oferecer condições para o trabalho e permite a constituição de vínculos de amizade, respeito e solidariedade.

Candau e Zenaide (1999, p. 24) consideram a oficina uma estratégia de formação privilegiada e assim a definem:

> As oficinas são espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de exercício concreto dos direitos humanos. A atividade, a participação, a socialização da palavra, a vivência de situações concretas através de sócio-drama, a análise de acontecimentos, a leitura e discussão de textos, a realização de vídeos-debate, o trabalho com diferentes expressões da cultura popular, etc., são elementos presentes na dinâmica das oficinas.

As oficinas são atividades de caráter lúdico e pedagógico, que visam a desenvolver competências relacionadas com as temáticas ligadas ao processo de aprendizagem escolar, através da experimentação e da expressão artística. As oficinas são reuniões de um número pequeno de pessoas com interesses comuns que têm o objetivo de estudar e trabalhar com o conhecimento ou aprofundar um tema sob orientação de um especialista.

Segundo Anastasious e Alves (2003, p. 96), as oficinas caracterizam-se

> [...] como uma estratégia do fazer pedagógico, em que o espaço de construção e reconstrução do conhecimento são as principais ênfases. É lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal, na qual a relação humana se dá.

As oficinas educativas, como estratégia de formação, constituem espaço de transformações na prática docente. Caracterizam-se pela interação entre professores experientes e interessados em determinado assunto, para aprofundar uma compreensão, analisar situações-problema, buscar soluções para um problema.

Tais espaços exigem dos participantes a crença na construção dos conhecimentos (interno, subjetivo e individual), o reconhecimento do valor da interação com o outro, na construção do conhecimento e a expressão (fazer, dizer, refletir, registrar, avaliar) da transformação efetivada. As oficinas educativas são situações de ensino e aprendizagem por natureza abertas e dinâmicas, onde se revelam uma articulação de saberes de distintas naturezas.

Nascimento et al. (2007, p 88-89), explicam que:

> A oficina pedagógica é um âmbito de reflexão e ação no qual se pretende superar a separação que existe entre teoria e prática, entre conhecimento e trabalho e entre a educação e a vida. Tal metodologia permite um verdadeiro pensar e repensar da prática cotidiana e enriquece o processo de construção de conhecimento.

As oficinas educativas proporcionam uma liberdade de expressão, que contribui significativamente para a formação de sujeitos críticos e abertos a mudanças que ocorrem a todo o momento na sociedade. Tal metodologia fomenta a corresponsabilização pelas decisões tomadas, pois não é centrada em um único ator e sim, enfatiza a importância dos diversos atores.

Elas se constituem em um importante dispositivo para a dinamização do processo de ensino-aprendizagem, particularmente por sua praticidade, sua flexibilidade diante das possibilidades de cada escola e, mais que tudo, por estimular a participação e a criatividade de todos os seus integrantes.

Segundo Figueiredo (2002), como espaço para a vivência, a oficina educativa possibilita a reflexão e um entendido melhor daquilo que foi apresentado/abordado/trabalhado. Uma oficina pedagógica trata portanto, de um espaço de construção coletiva e criativa do conhecimento, de análise crítica da realidade, de trocas de experiências.

Como estratégia metodológica, as oficinas pedagógicas constituem-se em "unidades produtivas de conhecimentos a partir da realidade concreta, para serem transferidas a essa realidade a fim de transformá-la" (KISNERMAN *apud* CANDAU; SACAVINO, 2000, p.178).

Nas oficinas pedagógicas, é possível fazer descobertas, propor novos caminhos e contestar valores contrários aos princípios de cada sujeito. As oficinas possuem momentos onde as mudanças começam a acontecer, pois, os indivíduos estão envolvidos, não apenas na aplicação de programas, mas na sua construção.

Candau e Zenaide (1999), afirmam ainda que o desenvolvimento das oficinas, em geral, se dá através dos seguintes momentos básicos:

a) aproximação da realidade/sensibilização;
b) aprofundamento/reflexão;
c) construção coletiva;
d) conclusão/compromisso.

Para cada um desses momentos, é necessário prever uma dinâmica adequada para cada situação específica, tendo-se sempre presente a experiência de vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo. O movimento de organização da oficina é sempre o de partir dos conhecimentos prévios dos participantes e ir construindo, desconstruindo e reconstruindo os saberes, seguindo os preceitos da metodologia dialética de construção do conhecimento.

Os participantes são percebidos como seres ativos e de relações, e através das oficinas "compreende-se que o conhecimento não é 'transferido' ou 'depositado' pelo outro (conforme a concepção tradicional), nem é 'inventado' pelo sujeito (concepção espontaneísta), mas sim construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo" (VASCONCELOS, 2000, p. 55).

Os pressupostos teóricos que servem de referência para o desenvolvimento de uma oficina pedagógica envolvem a concepção interativa de leitura e de processo de comunicação. As oficinas educativas deverão ser abertas e dinâmicas e deverão levar em consideração o contexto sociocultural da comunidade escolar, as peculiaridades de cada linguagem artística além das características individuais dos educadores e técnicos em multimeios didáticos da educação, dos alunos e da comunidade escolar.

Vieira e Volquind (2002) acrescentam que uma oficina de ensino, apresenta os seguintes princípios pedagógicos:

a) aprender fazendo: aprender vendo é mais formador do que aprender por comunicação verbal de ideias;

b) metodologia participativa: participar se aprende participando e não teoricamente;

c) pedagogia da pergunta: buscar respostas sem certezas absolutas; desenvolver a capacidade de reflexão é ter condições de apropriar-se do saber;

d) trabalho interdisciplinar: atuar no âmbito onde muitas áreas do conhecimento se articulam sob diferentes perspectivas;

e) visa uma tarefa comum: envolve todos os componentes do grupo de forma autogestionária;

f) caráter globalizante e integrador: deve superar a dissociação entre corpo e mente-espírito; buscar o desenvolvimento do ser humano que é ao mesmo tempo ação, cognição e afeto;

g) implica e exige trabalho grupal: procurar promover a busca de resposta aos problemas, ricas de conteúdo e vivências;

h) integração da docência, da investigação e da prática em um só processo: realizar um projeto de trabalho, com reflexão teórica, com teoria iluminando e orientando a prática.

Numa oficina educativa, cada participante assume o papel de quem aprende para mudar. Esta modalidade de ação não se aplica a qualquer conteúdo ou curso.

Explicam Candau e Sacavino (2000), que a realização de uma oficina educativa/pedagógica compreende momentos distintos, mas que são inter-relacionados. No primeiro momento, busca-se sondar dos participantes seus anseios, conhecimentos, dúvidas, curiosidades e necessidades a cerca do tema, levando-os a refletir tal assunto.

Em seguida, é feita a apresentação dos objetivos do trabalho, "que apresentam a intencionalidade educativa da oficina do dia em diferentes níveis:

compreensão de conceitos, vivência de atitudes e aquisição e desenvolvimento de habilidades e capacidades" (CANDAU; SACAVINO, 2000, p 178).

No segundo momento, os meninos e meninas partilham a própria experiência de vida, utilizando diferentes meios para objetivá-la. Para aprofundar sua compreensão, tenta-se colocá-las em relação ao contexto mais amplo no tocante à realidade local, regional e nacional.

As oficinas são realizadas e sistematizadas por meio de diversos subsídios de caráter interdisciplinar: cartazes, cantos, danças, pinturas, gravuras, painéis, recortes e colagens, desenhos, músicas, teatro, brincadeiras populares, jogos educativos, modelagens, álbum seriado, produção de maquetes, dentre outros.

Por fim, é feita a avaliação da oficina, momento em que cada pessoa é convidada a apurar sobre a atividade do dia: o que mais gostou, o que menos gostou, o que lhe despertou mais interesse. O encerramento é marcado por uma atividade de contemplação da vida e da utopia, por meio de uma dança, de uma música, de um gesto que expresse o sentimento do grupo e favoreça o compromisso e o fortalecimento da cidadania.

2.3 A CONTRIBUIÇÃO DAS OFICINAS EDUCATIVAS AO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

As oficinas educativo-pedagógicas servem de meio tanto para a formação contínua do educador escolar quanto para a construção criativa e coletiva do conhecimento por alunos e alunas. Essa metodologia é pensada com o olhar voltado para a formação desses profissionais de ensino, no contexto de um modelo epistemológico que supõe o conhecimento como um processo (cri)ativo de apropriação e transformação da realidade. A metodologia de oficinas educativas tem se constituído como estratégia que valoriza a construção de conhecimentos de forma participativa e questionadora.

Numa oficina pedagógica, desenvolve-se uma experiência de ensino e aprendizagem em que educadores e educandos constroem juntos o conhecimento num "tempo-espaço para vivência, a reflexão, a conceitualização" (CANDAU; ZENAIDE, 1999, p. 23).

As oficinas culturais despertam a criatividade e desenvolvem habilidades artísticas para pintura, desenho, dança, interpretação e musicalidade. Por intermédio dessas atividades, os meninos e as meninas vão tornando-se desinibidos e expressam uma bela linguagem, tanto verbal como corporal, de ações educativas. Através das dinâmicas e dos trabalhos artísticos, esses sujeitos falam quem são, do que gostam e o que querem mudar em si e na sociedade. Assim, as oficinas demonstram quem são aquelas pessoas e, ao mesmo tempo, ajudam a buscar integridade, incentivando-as a viver e lutar por seus sonhos.

Ainda segundo Nascimento et al. (2007, p. 89):

> As oficinas são espaços que apontam novas descobertas e caminhos, uma vez que consiste num processo em construção de todos os atores envolvidos, tornando-se espaços oportunos para a comunicação, para a contextualização, para o estabelecimento de vínculos, de reflexão, de mudanças, de construção coletiva de um saber.

O desenvolvimento da metodologia das oficinas educativas configura-se numa experiência diferente da formação técnica ou instrumental. Fazer oficinas significa aventurar-se na busca do conhecimento. Portanto, a realização de oficinas favorece uma oportunidade de (re) construção de conceitos, posturas e soluções diante da realidade que se apresenta no cotidiano escolar.

Para Hernandez e Ventura (1998), uma oficina pedagógica permite a reflexão sobre a própria prática, permitindo melhorá-la.

Na atualidade, as oficinas pedagógicas são vistas como uma forma de facilitar a atividade, a ação, a participação do aluno no seu processo de produzir fatos sociais, de trocar informações, enfim, de construir conhecimento. A aprendizagem por oficinas é uma metodologia educativa que atribui aos seus autores (alunos/professores) a competência e responsabilidade de propor e desenvolver ações para se apropriar de conhecimentos.

Acrescentam Nascimento et al. (2007), que as práticas educativas desenvolvidas através de oficinas são formas de conceber a educação que envolve o aluno, o professor, os recursos disponíveis, inclusive as novas tecnologias, e todas as interações que se estabelecem nesse ambiente, denominado ambiente de aprendizagem.

Este ambiente é criado para promover a interação entre todos os seus integrantes/elementos, propiciar o desenvolvimento da autonomia do aluno e a construção de conhecimentos de distintas áreas do saber, por meio da busca de informações significativas para a compreensão, representação e resolução de uma situação-problema.

As oficinas pedagógicas servem de meio tanto para a formação contínua do(a) educador(a) escolar quanto para a construção criativa e coletiva do conhecimento por discentes e docentes, constituindo-se num processo (cri)ativo de apropriação e transformação da realidade. Nesse contexto, é possível dimensionar a sua contribuição ao processo de aprendizagem.

Nas oficinas educativas, haverá sempre uma preocupação com a interdisciplinaridade para dar condições e oportunidades de encontros entre os profissionais da educação que buscam o mesmo objetivo, ou seja, utilizar materiais específicos e refletir sobre a conciliação de teoria e prática, visando um bom nível de aprendizagem. Numa oficina pedagógica pode-se organizar projetos, como jornal escolar, biblioteca escolar, canto das ciências, horta, jardim, jogos educativos, excursões, etc.

É importante destacar que a proposta de oficinas educativas para ser séria, gratificante e inovadora necessita criar um espaço para a vivência, a reflexão e a constatação de conhecimentos. Não é somente um lugar para aprender fazendo; supõe, principalmente, o pensar, o sentir, o intercâmbio de ideias, a problematização, o jogo, a investigação, a descoberta e a cooperação.

Candau e Zenaide (1999) afirmam que uma oficina pedagógica necessita integrar os seguintes elementos que resultam no processo de ensino e de aprendizagem:

a) o aluno como aquele que constrói os significados;

b) o professor como mediador entre o conteúdo e o saber do aluno;

c) os conteúdos, os quais necessitam ser problematizados e contextualizados.

Por outro lado, uma aula numa oficina pode ser vista como uma nova modalidade de ação e produção que permite a criação de uma real das situações-problemas que envolvem os conteúdos, estimula o processo de qualificação do ensino, uma vez que possibilita realizar mudanças, adotar metodologias que enfatizam procedimentos experimentais e seleciona e organiza conteúdos de acordo com os critérios de funcionalidade, utilidades e interesse dos alunos.

Com uma oficina educativa, pode-se obter excelente contribuição ao processo aprendizagem. Através dela, pode-se implantar um espaço na escola onde o professor pode debater, refletir, propor, discutir, receber informações de diferentes práticas didáticas e metodológicas na sua área de atuação. Nesse contexto, percebe-se que a oficina pedagógica vem ao encontro das necessidades dos educadores que buscam diferentes práticas para a ação pedagógicas junto aos educandos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das transformações ocorridas na sociedade e na educação, não é mais possível lograr êxito com a implantação de medidas e programas impositivos, nem para alunos, nem para professores. Qualquer ação educativa, hoje, deve considerar os atores envolvidos e oferecer oportunidades para que estes possam propor e construir projetos conforme seus próprios interesses e da comunidade em que vivem.

As oficinas educativas têm se mostrado uma modalidade de ação que contribui para a melhoria do processo de aprendizagem, na medida em que são espaço propício para discussão das práticas e para a construção de novas estratégias de ação pedagógica.

Por constituírem espaços de procura espontânea, de curta duração, de natureza interdisciplinar e por tratarem de questões pontuais de forma prática, as oficinas são consideradas espaços em que o saber não se constitui apenas no resultado final do processo de aprendizagem, mas também no processo de construção do conhecimento.

Com as oficinas educativas, além de interagir, os professores tanto ensinam quanto aprendem: ensinam, certamente, conteúdos formais de cuja transmissão são encarregados; aprendem, porque, como se sabe, essa transmissão não é automática, mas supõe uma construção cognitiva individual de cada aluno e aluna, favorecida pelo trabalho coletivo. Aprendem, por conseguinte, como pensam seus alunos, conhecimento indispensável para que possam cumprir uma tarefa complexa, a de facilitar a aproximação entre os saberes prévios do alunado e o saber sistematizado da escola.

As oficinas educativas, enquanto espaços coletivos, proporcionam a participação e o envolvimento total da comunidade escolar em temas de seu interesse. É importante considerar que as oficinas não são um fim em si mesmas, mas parte de um conjunto de atividades destinadas à efetivação de ações voltadas para melhorar o desempenho escolar no processo de ensino-aprendizagem.

4 REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. P. **Processo de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2003.

CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (Org.) **Educar em direitos humanos**: construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____; ZENAIDE, M. N. **Oficinas**: Aprendendo e ensinando direitos Humanos. João Pessoa: Programa Nacional de Direitos Humanos/Secretaria da Segurança Pública do Estado da Paraíba/Conselho Estadual da Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1999.

DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 1, n. 4, jan-mar/2004.

FARIA, E. **Dicionário escolar latino-português**. 6 ed. Rio de Janeiro: FAE, 1988.

FIGUEIREDO, M. A. C. et al. Tecendo a cidadania: oficinas pedagógicas com meninos e meninas. In: I Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. **Anais.** João Pessoa: CBEU, 2002.

GOMES, C. L. (org.). **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KISHIMOTO, T. M. (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

NASCIMENTO, M. S. et al. Oficinas pedagógicas: construindo estratégias para a ação docente - relato de experiência. **Rev. Saúde.Com**, v. 3, n. 1, p. 85-95, 2007.

PEREIRA, A. M. Ludicidade**:** Indicativo para superação do dualismo. In: Encontro Nacional de Recreação e Lazer, XI ENAREL, 1999, Foz do Iguaçu. **Anais.** Foz do Iguaçu: 1999.

ROMERA, L. et al. O lúdico no processo pedagógico da educação infantil: importante, porém ausente. **Momentos,** v. 13, n. 02, p.131-152, mai.-ago., 2007.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 11 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino**: o quê, por quê? Como? 4 ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002. (Série educação, 3).

O LIVRO DIDÁTICO E SUA CONTRIBUIÇÃO AO PROCESSO EDUCATIVO

José Ozildo dos Santos
Maria Helena de Carvalho Costa
Romildo Araújo Macena
Estoécio Luiz do Carmo Júnior
Olívio Medeiros de Oliveira Neto
Angeolini Bezerra dos Santos

1 INTRODUÇÃO

O processo educativo possui uma natureza dinâmica. Ele não pode ser limitado, mesmo que para tal fim se utilize de belos argumentos. Limitar o processo educativo é retirar do aluno o direito de aprender e aprender bem. Desta forma, é necessário que existam mecanismos que contribuam de forma positiva com o processo educativo, dando a este uma maior dimensão, subsidiando com informações úteis e construtivas.

Dentre os vários instrumentos que podem dar essa contribuição, encontra-se o livro didático, que pode ser utilizando em todas as disciplinas da educação básica, oportunizando aos educandos e aos professores o acesso às informações e ao conhecimento.

No Brasil, o livro didático passou a ser utilizando ainda no início do século XX, seguindo os moldes definidos na França. E, nos últimos cem anos tem se constituído, para muitos alunos, na principal fonte de informação para a promoção da aprendizagem escolar. Diante dessa realidade percebe-se que o livro didático vem dando uma grande contribuição ao desenvolvimento do processo educativo, merecendo uma maior atenção parte dos professores e demais sujeitos envolvidos na promoção desse processo.

Levando em consideração o exposto, o presente trabalho tem por objetivo avaliar o papel do livro didático no processo educativo.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 LIVRO DIDÁTICO: A construção de um conceito

Existem várias definições para a expressão 'livro didático'. Oliveira et al. (2004, p. 11), por exemplo definem o livro didático como sendo "um material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem e de formação".

De acordo com Luckesi (2004, p. 27), "o livro didático é um meio de comunicação, através do qual o aluno recebe a mensagem escolar".

O livro didático constitui-se num instrumento auxiliar da atividade docente, que quando utilizado de forma correta contribui para a produção de uma melhor aprendizagem, ampliando e renovando o processo educativo.

No entanto, Bittencourt (1997, p.72) vai mais além e afirma que:

> O livro didático é um depositário dos conteúdos escolares, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares, é por seu intermédio que são passados os conhecimentos e técnicas consideradas fundamentais de uma sociedade em determinada época. O livro didático realiza uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular.

Nota-se, portanto, que o livro didático não se resume apenas a um material impresso. Ele é um compêndio de conhecimentos, elaborado para ser utilizado em sala de aula, tanto pelo professor quanto pelo aluno, na busca da promoção da aprendizagem significativa. Pelo por este lado, ele se constitui em um instrumento que não pode faltar no processo de ensino aprendizagem.

Alerta Lajolo (1996, p. 4) que para um livro ser considerado didático "precisa ser usado de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto ou conhecimento, já consolidado como disciplina".

Na opinião de Costa e Allevato (2010, p. 79):

> O livro didático apresenta-se com destaque no cenário educacional, ou seja, desempenha um papel relevante no desenvolvimento das atividades de sala de aula, realizadas pelos professores com seus alunos. Trata-se, por tanto, de importante instrumento utilizado pelos professores para o desenvolvimento de suas atividades como docentes.

Analisando a citação acima, percebe-se que o livro didático deve levar em consideração a contextualização do ensino, ele deve estar de acordo com a realidade da escola, dos alunos e do professor. Assim, se o livro não apresentar esta conexão, não se prestar aos fins para os quais foi idealizado.

2.2 O LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

No Brasil, a história do livro didático é recente, ele chegou às escolas brasileiras no final da década de 1920, após a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático. E a sua distribuição junto às escolas publicas somente teve início na década de 1970, através dos primeiros programas de livros didáticos, estruturados e coordenados pela Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME).

Na concepção de Freitag; Costa e Motta (1997), devido às políticas públicas brasileiras, o livro didático passou a ser produzido com o objetivo de atender a parcela carente, que, por sua vez, corresponde à maioria da população, objetivando compensar as desigualdades sociais.

Assim, em virtude dessas políticas, o livro didático passou a ser distribuído para as escolas públicas dos municípios que aderissem ao Programa Nacional de Distribuição do Livro Didático. No entanto, durante mais de duas décadas o governo federal patrocinou a distribuição do livro didático sem levar em consideração o que estava sendo distribuído e para quem estava sendo distribuído,

de forma que os livros que chegavam as escolas públicas do norte e do nordeste, principalmente, não apresentavam uma conexão com a realidade local. E esta situação produziu inúmeras críticas ao referido programa.

Afirmam Verceze e Silvino (2008), que somente a partir de 1995 foi que o governo federal, através do Ministério da Educação e Cultura (MEC), passou a analisar e recomendar os livros didáticos, que seriam distribuídos junto às escolas públicas do Ensino Fundamental em todo o Brasil.

Atualmente, com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Ministério da Educação continua analisando, avaliando e recomendando os livros didáticos que serão adotados nas escolas públicas brasileiras, cujo processo de seleção foi confiado ao próprio professor.

Segundo o próprio Ministério da Educação (BRASIL, 2007), o atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que substituiu o PLIDEF em 1985, tem por objetivo:

> a) a aquisição com recursos do governo federal, com o fim da participação financeira dos estados, com distribuição gratuita às escolas públicas.
> b) a extensão da oferta aos alunos de todas as séries do ensino fundamental das escolas públicas e comunitárias;
> c) a garantia do critério de escolha do livro pelos professores;
> d) o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
> e) a reutilização do livro por outros alunos em anos posteriores, tendo como consequência a eliminação do livro descartável.

É importante destacar que a rapidez na divulgação do livro didático, transforma-o em objetos consumíveis, exigindo uma constante renovação. Nos últimos anos, tais livros passaram a ter uma estruturação em blocos, possuindo apresentação e objetivos definidos. Houve, portanto, uma grande evolução nos livros didáticos. E isto pode ser constatado quando se faz uma comparação entre um livro didático distribuído atualmente na escola pública, com aquele que era utilizado nas salas de aula, durante o início da década de 1990.

Informa Silva Júnior (2006, p. 31) que:

> [...] para ser utilizado nas escolas publicas, qualquer livro didático deve levar em conta alguns critérios, entre os quais, apresentarem um conteúdo acessível para a faixa etária destinada, estimular a participação do aluno e valorizar o conhecimento prévio do aluno, combater atitudes e comportamentos passivos. O livro deve também, promover uma integração entre os temas discutidos com o dia-dia do aluno e conter ilustrações atualizadas e contextualizadas.

Nota-se que vários critérios passaram a ser exigidos para que o livro didático tenha a sua utilização em sala de aula, cuja escolha é promovida pelo professor das escolas públicas de todo o país. Para melhor proporcionar esse processo de escolha, o MEC passou a elaborar o 'Guia de Livros Didáticos do Plano Nacional do

Livro Didático'. Trata-se, portanto, de um importante documento que além de mostrar como escolher o livro didático, também ensina como utilizá-lo em sala de aula.

Esse mesmo 'Guia' ao abordar a importância do papel do professor na escolha do livro e na sua adequação à realidade da sala de aula, enfatiza que "tanto na escolha quanto no uso do livro, o professor tem o papel indispensável de observar a adequação desse instrumento didático à sua prática pedagógica e ao seu aluno (BRASIL, 2007, p. 12)".

Na opinião de Nunez et al. (2006, p. 9), para participar do processo de seleção e análise do livro didático:

> O professor deve estar preparado não só para selecionar os livros de uma 'lista' organizada por 'especialistas', como também para saber lidar com os erros presentes nos livros ao alcance de seus alunos. Não todos os livros excluídos pelo MEC deixaram de circular pelas escolas. Muitos deles ainda são parte do acervo bibliográfico das escolas e de uso das crianças. Essa situação mostrou que a questão do livro didático ultrapassa a seleção, para incorporar também a preparação do professor para trabalhar com esse material, capacitado para participar como profissional, com seus saberes, competências, nessa atividade, que não pode ser delegada com exclusividade a um grupo de profissionais monopolizadores de saberes específicos. Aos professores tem que ser dado oportunidade de dominar esses saberes se é desejável que o trabalho com o Livro Didático para Ensinar Ciências se transforme numa atividade profissional do professor.

Quando se analisa os livros didáticos é possível perceber sempre a existência de falhas na sua composição. São erros de grafia, que às vezes aparecem na apresentação do conteúdo, nas atividades propostas ou no desenvolvimento dos conceitos. Por essa razão, torna-se imprescindível a análise criteriosa desse instrumento pedagógico. Pois, a existência de falhas compromete a utilização do livro didático em sala de aula.

Em síntese, a escolha do livro didático deve ser cuidadosa, cabendo ao professor, selecionar criteriosa e criticamente o livro didático a ser adotado na escola. Nesse processo de escolha, deve prevalecer a qualidade e a utilidade. O professor também deve levar em consideração a possibilidade de adequação ao contexto socioeconômico e cultural do educando, objetivando obter um melhor rendimento do aprendizado. Logo, se essa adequação não for possível o professor deve procurar um outro livro que atenda a tais requisitos.

2.3 O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO COMO APOIO PEDAGÓGICO

Durante muito tempo, o livro didático (LD) foi o único instrumento utilizado nas escolas públicas brasileiras, objetivando promover o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, essa realidade mudou e o livro didático passou a ser visto, pela maioria dos professores como um instrumento auxiliar do processo educativo.

Informa Bittencourt (1997), que atualmente o livro didático é utilizado em sua plenitude como fonte de textos, de ilustrações, de atividades.

Noutras palavras, os atuais livros didáticos são verdadeiros recursos auxiliares à prática pedagógica, convertendo-se em um instrumento de larga utilização por parte do professor.

Na concepção de Costa e Allevato (2009, p. 72):

> O livro didático é um dos instrumentos mais utilizados pelos professores para organização e desenvolvimento das atividades em sala de aula e, até mesmo, para aprimorar seu próprio conhecimento sobre o conteúdo e, para os alunos, trata-se de uma fonte muito valiosa de informação, que deveria despertar o interesse e o gosto pela leitura, além de ajudar no avanço dos estudos.

O livro didático possui múltiplas utilidades, servindo ao professor e ao aluno como fonte de consulta de estudos. E quando essa utilização é feita da forma correta pode contribuir significativamente para a ampliação do conhecimento que é produzido em sala de aula. Assim, o LD pode contribuir para a aprendizagem significativa quando escolhido e utilizando corretamente.

Ainda segundo Costa e Allevato (2009, p. 72-73):

> [...] o livro didático deve ser muito bem organizado tanto para o professor, que o tem como apoio pedagógico, quanto para os alunos, que poderão utilizá-lo para estudar sozinhos. O livro adquire, assim, a função de contribuir para o ensino-aprendizagem. Por isso, ele é considerado um interlocutor, isto é, um componente que 'dialoga' tanto com o professor quanto com os alunos.

Analisando essa citação percebe-se que o livro didático, independentemente da área a que se destina, precisa ter qualidade. O simples fato de ser distribuído de forma gratuita não quer dizer que qualquer material pode ser considerado 'livro didático'. Por essa razão, é de suma importância a participação do processo de seleção do LD. É que antes da inserção do professor nesse processo de seleção e da existência do 'Guia do Livro Didático', o material que chegava até as escolas não possuía qualidade, apresentava inúmeras falhas e não havia uma preocupação com a contextualização, de forma que tais livros, em muito pouco ou quase nada, contribuíam para a melhoria do processo educativo.

Registrar Bittencourt (1997) que o livro didático, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado, pode assumir funções diferentes. E, por ser um objeto de múltiplas facetas, é pesquisado:

a) como mercadoria ligada ao mundo editorial;

b) como suporte de conhecimento e de métodos de ensino das diversas disciplinas que compõem o currículo escolar;

c) enquanto produto cultural.

Por outro lado, Libâneo (2002) afirma que o livro didático é um recurso importante na escola, que pode ser útil para todos os sujeitos envolvidos nos processo educativo.

Assim, utilizando o livro didático em sala de aula, o professor pode reforçar seus conhecimentos sobre determinado assunto ou dele retirar sugestões que podem ser trabalhadas em suas aulas.

Acrescenta ainda Libâneo (2002), que em relação ao aluno, o LD pode ser visto como sendo uma forma de ter de maneira mais organizada e sistematizada, os conteúdos que serão ministrados em sala de aula.

Diante dessas considerações, pode-se concluir que o livro didático é um meio no qual os conteúdos estão ordenados, cabendo ao professor assumir uma posição crítica frente ao que ali está exposto. E mais, o LD deve ser visto como um instrumento de auxílio do professor no processo de ensino e o auxiliar do aluno no processo de aprendizagem.

Por outro lado, diante da situação em se concebe o processo educativo na atualidade, a não adoção do livro didático, segundo Bittencourt (1997), pode trazer como consequências:

a) a falta de um referencial para o aluno;

b) a limitação do conhecimento do aluno às apostilas ou ao conteúdo do professor;

c) o perigo na transmissão de conceitos que podem conter incorreções.

Em resumo, o livro didático é um importante instrumento auxiliar do processo educativo. Sem ele ou diante de sua má utilização no contexto escolar, perdas são registradas na aprendizagem.

2.4 IMPORTÂNCIA E FUNÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO

A importância do livro didático como principal instrumento pedagógico no processo de ensino e aprendizagem não ocorreu de forma imediata. Ela foi sendo solidificada ao longo dos anos e vários fatores contribuíram para a concretização desse processo.

De acordo com Corazza (2001, p. 66), com o tempo, o livro didático passou a ser "um instrumento de ensino e aprendizagem de que cada estudante e educador se servem para experimentar processos de construção de pensamento, de conhecimento".

No que diz respeito ao seu uso, o livro didático exerce um conjunto de funções, que podem ser tanto em relação ao aluno, quanto em relação ao professor. O Quadro 1 apresenta estas funções.

Quadro 1 - Funções do livro didático

FUNÇÕES	DESCRIÇÃO
EM RELAÇÃO AO ALUNO	- o favorecimento da aquisição de conhecimento socialmente relevante; - o desenvolvimento das competências cognitivas, que contribuem para a autonomia dos alunos; - a consolidação, ampliação, aprofundamento e integração dos conhecimentos adquiridos; - o auxílio na avaliação da aprendizagem; - a formação social e cultural dos alunos, além de desenvolver a

	capacidade de convivência e exercício da cidadania.
EM RELAÇÃO AO PROFESSOR	- o auxílio no preparo e planejamento de suas aulas; - o favorecimento da aquisição dos conhecimentos; - o favorecimento da formação didático pedagógica; - o auxílio na avaliação da aprendizagem dos alunos.

Fonte: Gerard e Roegiers (1998)

Analisando o Quadro 1, percebe-se que além de favorecer a aprendizagem, o livro didático também se constitui em um subsídio para promover o exercício da cidadania. E esta é uma de suas funções em relação aos alunos. Ele forma o aluno ao mesmo tempo em que auxiliar o professor no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Fonte de consultas e de estudos, o LD deve ser sempre visto como um importante componente do processo educativo.

No entanto, o livro didático também possui funções ditas essenciais, que segundo Gerard e Roegiers (1998), são as seguintes:

a) ajuda na integração das aquisições;
b) avaliações das aquisições;
c) consolidação das aquisições de aprendizagem;
d) desenvolvimento de capacidades e de competências;
e) educação social e cultural.
f) transmissão de conhecimentos;

Ao utilizar o livro didático, o professor encontra nele um importante apoio pedagógico, visto que o mesmo auxilia e contribui para o preparo das aulas. Contudo, o livro didático serve como instrumento de auxílio tanto para o professor quanto para o aluno. Para o primeiro, ele serve como instrumento de organização do ensino. Para o segundo, como recurso que auxilia a aprendizagem, dentro ou fora da sala de aula.

Ainda de acordo com Costa e Allevato (2009, p. 78) "a competência para analisar livros didáticos não é somente importante, mas fundamental ao professor e, por isso, deve ser trabalhada no contexto da formação continuada e inicial de professores polivalentes".

Nesse sentido, constata-se objetivando suprir as falhas ocorridas durante a formação do professor, deve-se sempre que possível, trabalhar durante a formação continuada os mecanismos a serem observados durante a escolha do livro didático por parte do docente. Essa atividade é de suma importância porque proporciona ao professor a oportunidade de aprender como melhor escolher o livro didático e não somente se apegando aos recursos gráficos apresentados no livro em análise.

2.5 O PROCESSO DE ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO

No processo de escolha do livro didático, a participação do professor constitui algo de grande importância. Isto porque melhor do que ninguém ele conhece a realidade na qual estão inseridos seus alunos e a escola onde exerce suas atividades. Assim, quando da escolha do livro didático ele deve observar se o material disponibilizado pelas editoras atende a essa realidade.

De acordo com Verceze e Silvino (2008, p. 90):

> A seleção dos livros didáticos constitui uma tarefa de vital importância para o ensino-aprendizagem. Por isso, deve-se levar em conta a seriedade dos critérios para a escolha dos conteúdos, principalmente para possibilitar ao professor a participação na escolha e avaliação dos livros didáticos.

O livro didático oferecido aos alunos precisa ter uma boa apresentação, com conteúdos apresentados de forma objetiva, com uma linguagem compreensiva, com exemplos e ilustrações em grande quantidade, a fim de promover a aprendizagem. Deve conter exercícios que trabalhem o conteúdo a ser explanado de forma variada, que promovam a fixação do conteúdo. E, finalmente, meios que auxiliem o professor em seu processo de ensino e aprendizagem, com opções de atividades para serem aplicadas aos discentes com o propósito de avaliar o grau de assimilação do que foi ministrado em sala de aula.

O bom livro didático é aquele construído/elaborado de forma contextualizada, procurando estabelecer uma conexão entre o aluno e a realidade na qual ele está inserido, privilegiando todas as suas particularidades.

Dissertando sobre a importância da utilização do livro didático em sala, Varizo (1999) afirma que o LD exerce uma grande influência sobre o processo de ensino aprendizagem, na medida em que a partir dele o professor seleciona os conteúdos que serão ministrados e a maneira como será abordados esses conteúdos.

Diante dessas considerações percebe-se que o livro didático funciona como uma espécie de 'norte' para o professor. Através dele o professor seleciona os conteúdos que serão apresentados em sala de aula, ao mesmo tempo em que tem a oportunidade de melhor avaliar os seus alunos.

Ainda segundo Verceze e Silvino (2008, p. 99-100):

> O livro didático utilizado nas escolas do ensino fundamental não deve ser apresentado como única fonte para direcionar o processo de ensino-aprendizagem. Este deve ser visto apenas como um dos instrumentos de apoio necessário ao trabalho pedagógico e, que, por melhor que seja, precisa ser ampliado com exercícios, sugestões de atividades e consultas a outras bibliografias que contemplem a realidade local do alunado.

Assim sendo, para ter uma melhor utilidade em sala de aula o livro didático precisa possuir não somente exercícios, como também exemplos, jogos pedagógicos, curiosidades, etc.. Pois, estes aspectos despertam o interesse do aluno, envolvendo-o mais no processo de aprendizagem que é desenvolvido em sala de aula. Quando preenche esses requisitos, o LD passa a ter a condições ideais para ser utilizado em sala de aula.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentado como um instrumento destinado a promoção do processo educativo nas escolas publicas, o livro didático deve ser claro, objetivo, organizado e possui uma linguagem acessível ao público ao qual se destina. Os conteúdos nele

apresentados devem ser contextualizados, objetivando facilitar no aluno a compreensão sobre o universo que existe a sua volta.

Deve-se ressaltar que se o livro didático não for utilizado de forma sistemática, dentro do contexto do planejamento do professor, é utópico pensar que ele desempenhará de forma completa suas funções em relação ao aluno.

No entanto, a realidade mostra que apesar de desempenhar uma grande importância no processo educativo, em sala de aula, o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado e explorado pelo professor. Isto porque a prática educativa é dinâmica e não pode ser limitada. No exercício de suas funções, o professor precisa sempre buscar novos horizontes, objetivando tornar o processo educativo mais produtivo.

Assim, ele deve procurar desenvolver os esforços necessários no sentido de preencher as lacunas existentes no livro didático, recorrendo aos chamados materiais complementares, objetivando produzir uma boa aula e nela promover uma melhor interação entre seus alunos.

Por outro lado, é de suma importância que o professor conheça a realidade na qual se encontram inseridos seus alunos. E, a partir desse conhecimento, procure desenvolver em sala de aula atividades que complementem/ampliem as apresentadas nos livros didáticos, fazendo com que sua disciplina sirva como elemento contributivo à formação crítica dos educandos.

4 REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, C. M. **Livros didáticos**: concepções e uso. Recife: Secretaria da Educação e Esporte de Pernambuco, 1997. (Coleção Qualidade do Ensino, Série: Formação do Professor).

BRASIL, Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008**: Ciências. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2007.

CORAZZA, S. M.. **Construtivismo pedagógico como significado transcendental do currículo**. Coleção Educação. São Paulo. 2001.

COSTA, M. S.; ALLEVATO, N. S. G. Livro didático de matemática: Análise de professoras polivalentes em relação ao ensino de geometria. **Vidya**, v. 30, n. 2, p. 71-80, jul./dez., 2010.

FREITAG, B.; COSTA, W. F.; MOTTA, V. R. **O livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo: Cortez,1997.

GERARD, F. M.; ROEGIERS, X. **Conceber e avaliar manuais escolares**. Porto: Ed. Porto, 1998.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual do usuário. In: **Em aberto**, ano 16, n. 69, Brasília, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor). São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 1990;

NÚÑEZ I. B.; RAMALHO, B; L.; SILVA. I. K. da; CAMPOS, A. P. **A seleção dos livros didáticos**: Um saber necessário ao professor. O caso do ensino de ciências (2006). Disponível in: disponível em http://www.darwin.futuro.usp.br. Acesso: 10 set 2017.

OLIVEIRA, J. B. A. et al. **A política do livro didático**. São Paulo: Sammus, 1984.

SILVA JUNIOR, C. G. da. O livro didático de matemática e o tempo. In: VI Encontro Pernambucano de Educação Matemática, O Currículo de Matemática na Educação Básica, Caruaru-PE, **Anais**... Caruaru: UFPE, 2006.

VARIZO, Z. da C. M. O livro didático ontem e hoje. In: **Cadernos de pesquisa do programa de pós-graduação em educação matemática da universidade federal do Espírito Santo**. Vitória: UFES/PPGE, 1999, v. 1, n. 1, p. 125-140.

VERCEZE, R. M. A. N.; SILVINO, E. F. M. **Práxis Educacional**, v. 4, n. 4 p. 83-102 jan./jun. 2008.